

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM O
ENSINO DE 2º GRAU

ROSEILDA SANTOS PATRIOTA QUEIRÓZ

CAMPINAS

1993



ANALISE DE UMA EXPERIENCIA DE EDUCAÇÃO FISICA
COM O ENSINO DE 2º GRAU

Roseilda Santos Patriota Queiróz

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação Física
da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito
parcial para obtenção do grau
de especialista em Educação
Motora na Escola.

Orientador: Prof. Jocimar Daolio

DEDICATORIA

Dedico este trabalho às pessoas que me entenderam e também às que não me entenderam. Talvez eu tenha uma segunda chance. Queria apenas fazer o que achava melhor, dizer o que pensava e o que sentia. Não consigo falar sem sentir! Já percebi que não sou racional, emocional e corporalmente dividida, sou inteira!

Dedico este trabalho aos meus pais (José e Rosália Patriota), aos meus nove irmãos e a todos os meus familiares.

Dedico aos Adailsons da minha vida, pai e filho que por toda minha ausência só queriam que eu terminasse este trabalho.

Dedico a todos os amigos, principalmente aos professores Ricardo e Eber, que foram também responsáveis por esta experiência.

Dedico um minuto de silêncio deste trabalho ao meu amigo Ricardo que não está mais aqui conosco, mas que com certeza se estivesse, estaria discordando de um monte de coisas. A vocês meus amigos, esta é apenas uma parte da verdade.

AGRADECIMENTOS

Ser agradecida de "coração" é mostrar a quem se é grato o quanto ele é especial.

Obrigada Prof. Jocimar Daolio. Obrigada por toda a seriedade, sabedoria, humildade e paciência. Obrigada por tudo!

Agradeço, também especialmente, ao meu marido Adailson que acompanhou este trabalho até o fim e que ajudou-me em tudo o que estava ao seu alcance e que lhe foi possível. Obrigada por sua paciência e por me mostrar o limite. PARE!

SUMARIO

	pág.
- INTRODUÇÃO.....	1
- 1ª PARTE.....	5
1. Os caminhos por onde andei.....	6
. a escolha do curso.....	6
. a graduação.....	6
. o concurso.....	12
. a escola.....	13
. a cidade.....	15
2. "Os bandeirantes"... está chegando mais um.....	15
. a mudança para Petrolina-PE.....	15
. chegada A ETFPE/UNED.....	16
. encontro com os professores.....	16
. a Educação Física da ETFPE/UNED.....	17
. o conteúdo programático.....	19
. o planejamento.....	25
. as aulas.....	30
. a metodologia.....	33
. a avaliação.....	33
. Educação Física curricular e a prática de esportes enquanto atividades extra-classe.....	36
- 2ª PARTE.....	45
1. Fundamentação Teórica.....	46

- INTRODUÇÃO

"Toda interpretação do fenômeno vital, quer seja biológica, sociológica, psicológica etc, resulta de uma relação sujeito-ambiente, isto é, deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio."
(MIZUKAMI, 1986)

Inúmeras pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de identificar o perfil dos novos alunos do curso de graduação em Educação Física e os motivos pelos quais escolheram este curso.

Outras tantas pesquisas têm objetivado estudar os próprios cursos de graduação, seus currículos e o perfil dos profissionais que saem destas escolas. Outras pesquisas são mais específicas ainda, estudam a atuação do profissional de Educação Física no ensino de 1º e 2º graus.

Neste trabalho dou meu depoimento sobre uma experiência com a Educação Física no ensino de 2º grau, que, enquanto problema, não representa nenhuma exceção no quadro da Educação Física.

A Educação Física, por si só, já é uma área bastante complexa, onde tudo que venha a dizer algo sobre sua especificidade tem sido alvo de estudos.

A problemática da Educação Física no ensino de 1º e 2º

graus tem raízes históricas implantadas no próprio sistema educacional que a tem utilizado como fator básico para a conquista das finalidades da educação nacional. Neste sentido, faço minhas as palavras de FREIRE (1980): "A educação formal que é vivida na escola é um subsistema de um sistema maior" (p. 07). Assim, também entendo a Educação Física como parte deste subsistema que é a educação formal.

Partindo-se do pressuposto de que toda prática educativa veicula concepções de mundo, homem, sociedade, corpo etc., acredito ser também a Educação Física responsável por veicular estas concepções. E neste sentido e com estes parâmetros que este estudo objetiva analisar a experiência de Educação Física com o ensino de 2º grau, vivida durante os anos de 1990 e 1991 na Escola Técnica Federal de Pernambuco-ETFPE/Unidade de Ensino Descentralizado-UNED, localizada na cidade de Petrolina, PE.

Os parâmetros da análise serão extraídos do livro de Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI "Ensino - as abordagens do processo", de 1986, e centrar-se-ão no pressuposto de que toda ação educativa veicula sua compreensão em torno da relação sujeito-objeto, manifestando, assim, diferentes concepções de mundo, homem, sociedade, cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, conteúdo*, metodologia, avaliação e corpo*.

1

1. As concepções sobre conteúdo e corpo não são citadas por MIZUKAMI. Foram abstraídas de sua obra em nosso estudo sobre as abordagens.

Através destes parâmetros buscarei identificar a corrente pedagógica explicitada na prática educativa realizada na ETFPE/UNED - PETROLINA, segundo o que a fundamenta, enquanto compreensão e expressão da relação sujeito-objeto na construção do conhecimento. Essa identificação será realizada caracterizando a prática pedagógica como expressão da base do conhecimento segundo sua ênfase: no primado do sujeito (inatismo), primado do objeto (empirismo) e na interação sujeito-objeto (interacionismo).

Assim, procurarei identificar o quê a Educação Física no ensino de 2º grau da ETFPE/UNED - PETROLINA se propõe a trabalhar, que procedimentos metodológicos adota, por quê e para quê, ou seja, com quê propósitos enquanto projeto político-pedagógico.

A relevância deste trabalho está na avaliação dos conteúdos apresentados neste depoimento. A interpretação que faço dos fatos ocorridos é conseqüências da relação que tive com o meio no qual vivi e vivo, enquanto objeto e sujeito desta história. É fruto, ainda, dos caminhos por onde andei e de uma tomada de posição frente aos problemas não só profissionais mas também sociais.

O principal questionamento é sobre o quê fundamenta a ação docente do profissional de Educação Física no 2º grau, seus determinantes e suas implicações sociais.

A primeira parte deste trabalho será composta de dois momentos: o primeiro momento será uma descrição sobre os caminhos por onde andei até chegar à Escola Técnica Federal de

Pernambuco - ETFPE. O segundo momento, ainda com a intenção de ser uma descrição, versará sobre a própria experiência na ETFPE.

Na segunda parte mostrarei a fundamentação teórica a partir de MIZUKAMI (1986), e os parâmetros da avaliação da experiência descrita, onde serão colocadas as sínteses de cada uma das abordagens, considerando-se seus pressupostos e suas consequências, através das quais analisarei a experiência em questão.

A terceira parte versará sobre a análise propriamente dita da experiência. Aqui busca-se estabelecer uma relação da construção do ideário pedagógico dos professores e do ideário pedagógico da escola com o estudo das abordagens do processo de ensino. A constatação da existência de um choque entre os dois ideários, fundamentada no estudo das abordagens, serve de parâmetro para a identificação das reais concepções de homem, mundo, sociedade, corpo etc., veiculadas através da prática educativa.

As considerações finais busca oferecer como fruto deste estudo uma concepção de corpo fundamentada na abordagem sócio-cultural que possibilite repensar a Educação Física no ensino de 2º grau enquanto prática educativa que veicula, através do trato com o corpo dos alunos, concepções de homem, mundo, sociedade, corpo, etc., frente ao tamanho alcance e consequências dos objetivos educacionais pretendidos, e assim repensar toda ação pedagógica como um ato político-pedagógico.

1a P A R T E

"(...) a mera descrição dos fatos não tem sentido `se eles não recebem um esforço de compreensão que evidencie seus significados'(p.16)."(ROMANELLI, 1986 apud BETTI, 1991).

1. Os caminhos por onde andei

- a escolha do curso

Escolhi o curso de Educação Física porque acreditei, no momento, ser o quê mais se identificava comigo. Uma coisa é certa para mim: a escolha foi estimulada pela relação que a Educação Física tem com o esporte. Era isso o quê eu conhecia de Educação Física, eu pensava na formação de equipes esportivas e jogos escolares. Educação Física para mim era sinônimo de esporte e de aptidão física.

Somando-se a tudo isto, guardava comigo uma grande admiração pelos professores de Educação Física que tive no período escolar e os que conhecia.

Com estas idéias procurei o curso. Achava o fato de ter que fazer um teste de aptidão física, com caráter eliminatório, para poder prestar o restante dos exames vestibulares, extremamente coerente com o quê eu idealizava da Educação Física. Empenhei-me ao máximo, chegando até a treinar com o apoio de outros professores para realizar um bom teste de aptidão. Queria passar e passei!

- a graduação

No ano de 1985 iniciei o curso de Licenciatura Plena em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Fundação de Ensino Superior de Pernambuco, hoje, Universidade de Pernambuco. Ainda hoje lembro da satisfação de ter em minhas mãos a grade curricular do curso. Imaginava como seria cada etapa do

curso, do básico que seria dado no anfiteatro de anatomia e fisiologia da Faculdade de Medicina até chegar à Escola de Educação Física, onde finalmente teria as disciplinas de práticas esportivas.

As disciplinas práticas raramente promoviam qualquer tipo de reflexão sobre a atividade que estava sendo realizada ou mesmo sobre a disciplina. Era mesmo uma "atividade não reflexiva de uma fazer prático". Na verdade o que estava em questão era mais a execução técnica da atividade do que qualquer reflexão sobre a atividade enquanto uma prática pedagógica. O nosso envolvimento era solicitado apenas como meros executores de técnicas desportivas, meros reprodutores. Tudo isto apenas reforçava o que eu idealizava sobre a Educação Física; ainda não me preocupava com os aspectos pedagógicos da Educação Física; estava mesmo tão empolgada com o "como fazer", que não me preocupava com o "como ensinar" e mesmo "por quê ensinar".

Antes das aulas de Basquetebol fazíamos aquecimento calistênico, baseado nos princípios da Educação Física militarista. O decorrer das aulas fundamentava-se no método desportivo generalizado.

Mesmo sendo raras as vezes em que se promovia qualquer reflexão, até aproximadamente o final do 4o período do curso, alguns professores já haviam conseguido me fazer pensar diferente. Educação Física não era só aquilo que eu imaginava. No contexto escolar a Educação Física não deveria ser presa à questão do esporte voltado para os jogos escolares, nem tampouco voltada à especialização de alunos-atletas. Com certeza eu já

havia entrado no âmbito da reflexão e do levantamento de dúvidas sobre a Educação Física, que antes acreditava saber o que era. Educação Física, para mim, passou a ser sinônimo de educação, de saúde e de instrumento socializante.

Durante o curso participei de um trabalho que visava estudar o texto de Paulo Ghiraldelli Júnior, "Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira" (1988), que considerou o norte político dado à Educação Física brasileira, caracterizando-a, historicamente, segundo seus fins, nas seguintes tendências: Educação Física Higienista (até 1930), Educação Física Militarista (1930-1945), Educação Física Pedagogicista (1945-1964), Educação Física Competitivista (1964 em diante) e Educação Física Popular.

Depois deste estudo, pude analisar com mais elementos a formação profissional que era oferecida pela graduação e o perfil profissional que tínhamos ao concluir o curso. Considerando as tendências e correntes da Educação Física brasileira, enquanto história passada e ainda presente nos currículos dos cursos de graduação, é que concluímos termos saído dos cursos de graduação com o perfil de Professores de Educação Física Higienistas, Militaristas, Pedagogicistas, Competitivistas e Populares de nada.

Em 1987 fui chamada a participar de uma chapa para o Diretório Acadêmico da Escola. Na época viajei ao Rio de Janeiro junto com um colega para representarmos a Escola num encontro estudantil, denominado Conselho Nacional de Estudantes de Educação Física - CONEEF, que seria realizado na UFRJ. Este

encontro objetivava reunir representantes dos Diretórios Acadêmicos de todas as Escolas de Educação Física do país. Infelizmente éramos, aproximadamente, 15 escolas das mais de 100 já existentes no país. Cheguei de imediato numa discussão sobre a resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (CFE), que versava sobre a reestruturação curricular do curso de Educação Física e a implantação do Bacharelado. Fiquei surpresa com a qualidade do encontro e com a predisposição das pessoas em tentar viabilizar que estas discussões também chegassem até as escolas e da responsabilidade do grupo em tentar garantir, junto ao CFE, um Núcleo Comum a nível nacional e um curso de licenciatura plena de qualidade, no lugar de um maior esfacelamento do curso, em virtude da possível implantação do Bacharelado.

As resoluções deste encontro, entre outras, foi de que até a próxima reunião do CONEEF deveria haver reuniões em nível regional, que chamamos de COREEF - Conselho Regional de Estudantes de Educação Física para trabalharmos na elaboração de uma proposta de núcleo comum. Outra resolução foi com relação ao encaminhamento destas discussões sobre currículo no seio escolar.

Até 1989, ano em que concluí o curso, fui presidente do Diretório Acadêmico da Escola de Educação Física. Participamos de dois COREEFs, dois CONEEFs, e dois ENEEF - Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física. Destes encontros conseguimos encaminhar boa parte de uma proposta de núcleo comum para o currículo do curso de Licenciatura Plena em Educação Física.

Na nossa escola, foi com esse documento que, com o apoio da direção da escola e de alguns professores, reunimos a

Congregação, o Diretório Acadêmico e seu Conselho Deliberativo, representado por dois alunos de cada período do curso. Nesta reunião foi formada uma Comissão de Reestruturação Curricular, da qual fiz parte na condição de coordenadora, junto com mais dois professores. A Comissão utilizaria aquele documento como base de reflexão para a reestruturação curricular do curso de Educação Física da ESEF-FESP.

A Comissão de Reestruturação Curricular conseguiu elaborar uma proposta que foi levada à Congregação e apresentada aos órgãos competentes. Tendo sido aprovada, teve seu início de implantação no ano de 1990. Esta proposta já tem sido alvo de outras tantas reflexões e alterações. Mas, enquanto estudantes, temos a certeza de termos dado nossa contribuição com toda a seriedade e, ao mesmo tempo, reconhecendo nossas limitações.

Ainda na Faculdade, eu tinha uma grande preocupação com o perfil do profissional que dali sairia. Compreendia e ainda compreendo o perfil de um bom profissional de Educação como sendo formado por um conjunto de competências: competência técnica, enquanto domínio de conteúdos, competência pedagógica, enquanto domínio metodológico e competência política, enquanto consciência crítica. No meu entender, o perfil profissional é caracterizado por um conjunto de pressupostos que norteiam sua prática. Em termos gerais, podemos considerar as interrogações: o quê, como, por quê e para quê, num paralelo com as respectivas competências já citadas por CARMO, 1985.

Embora compreendesse o quadro geral da história da Educação Física! concluí o meu curso e embora não tenham faltado esforços de alguns dos professores da faculdade e também de

minha parte, continuava a me sentir uma profissional incompetente, não sabendo utilizar as ferramentas próprias para o meu ofício. Concluí um curso que em si não conseguia me traduzir a sua especificidade. Afinal, as dúvidas ainda permaneciam. o quê é Educação Física? E esporte, é educação, é saúde? Quais são os conteúdos a serem trabalhados na escola? Os esportes, a ginástica ou os elementos da cultura corporal? Como sistematizá-la no ensino de 1º, 2º e 3º graus?

Como me incomodava as conseqüências da história da Educação Física. Quando terminei o curso tinha duas certezas: a primeira era quanto ao tipo de professor que não queria ser, e a segunda quanto ao caminho que eu queria seguir.

Quando comecei a me perceber enquanto massa de manobra junto com tantos outros seres humanos nas mãos de pessoas que se julgam dominadoras, passei a ter uma certa aversão a tudo o que tentava me controlar e calar. Como era difícil falar! Queria dizer que não concordava e a palavra que antes só podia sair da boca de quem tinha a autoridade, saiu da minha.

Tinha conseguido formar um novo ideário pedagógico. Achava-me uma pessoa consciente de meu contexto sócio-político-cultural e queria levar esta conscientização aos meus alunos. Queria desmitificar a Copa do Mundo, os Jogos Olímpicos e o Jogos Escolares. Queria que todos tivessem consciência do que lhe é de direito. Onde está escrito que a terra é de direito, propriedade privada de alguns e que muitos não terão um pedaço de terra para morar, a não ser quando morrer e que a própria terra há de comer.

Trazendo tudo isto para minha prática profissional, achava que todos deveriam ter o direito de decidir e participar do processo educativo, político e social. Intencionava trabalhar com uma forma de planejamento participativo, onde tudo fosse decidido por todos e de responsabilidade comum.

Intencionava dar continuidade aos meus estudos, direcionando-o para a Educação Física Escolar. Ainda no ano de 1989 fui aprovada no teste de seleção da UNICAMP, para fazer o curso de especialização em Educação Física Escolar. Não pude fazer o curso porque no mesmo ano passei no concurso da Escola Técnica Federal de Pernambuco - ETFPE/Unidade de Ensino Descentralizado - UNED, na cidade de Petrolina-PE. Optei por assumir o emprego e fazer o curso de especialização num momento mais oportuno.

. o concurso

No ano de 1983 a Escola Técnica Federal de Pernambuco implantou, na cidade de Petrolina, o Campus Avançado de Petrolina, que passou a funcionar em instalações cedidas pelo Centro Interescolar Otacílio Nunes de Souza. O Campus Avançado de Petrolina era uma extensão da Escola Técnica Federal de Pernambuco, localizada na Capital do Estado, Recife. O Campus iniciou seus trabalhos com 160 alunos oferecendo habilitações técnicas de nível médio em Edificações, Eletrotécnica, Refrigeração e Saneamento. Os cursos oferecidos buscavam atender as necessidades do mercado de trabalho da região.

O Campus passou a funcionar em sede própria no ano de

1989, sendo agora denominado de Unidade de Ensino Descentralizado da Escola Técnica Federal de Pernambuco. A escola iniciaria com aproximadamente 1000 alunos e para atender as necessidades de pessoal docente e administrativo foi realizado concurso público.

A elaboração do concurso, a avaliação dos resultados dos exames teóricos, práticos e da prova de títulos foi da responsabilidade da ETFPE/RECIFE. O concurso foi realizado em Petrolina, na própria sede da ETFPE/UNED, nos meses de Novembro e Dezembro de 1989. Os primeiros classificados seriam imediatamente nomeados e a escola seria colocada em funcionamento em janeiro de 1990.

. a escola

Em virtude do desenvolvimento industrial do país e da necessidade de mão-de-obra especializada, a educação nacional implantou os cursos profissionalizantes destinados aos filhos da classe trabalhadora. Os cursos profissionalizantes eram de Técnicos em nível médio, correspondentes assim ao ensino de 2º grau. Sendo esta preparação profissional de interesse nacional, estes cursos passaram a ser ministrados pelas Escolas Técnicas Federais.

A procura de vagas para ingressar nas Escolas Técnicas era tão grande que implantaram os exames seletivos. Assim, só entrava quem tivesse uma boa formação a nível de 1º grau, o que não era a realidade dos filhos dos trabalhadores, que em sua maioria estudavam em escolas públicas que, em grande parte, não era de boa qualidade.

Na ETFPE/RECIFE, por exemplo, os alunos são em sua maioria, de classe média-alta. Diferentemente do que ainda acontece na ETFPE/PETROLINA, que embora faça exames seletivos, em seus primeiros anos de funcionamento abriga alunos, em sua maioria, de classe média-baixa. Isto se deve ao fato dos estudantes de classe média-alta da cidade ainda estarem estudando em escolas particulares preparando-se para fazer vestibular. A ETFPE/PETROLINA representa uma possibilidade de ascensão social para os filhos dos trabalhadores. O nível exigido para aprovação nos exames não é alto, assim os estudantes da classe média-baixa conseguem ingressar na escola sem maiores dificuldades.

A ETFPE/UNED - PETROLINA, sendo uma Unidade da Escola Técnica Federal de Pernambuco, localizada na cidade de Recife, capital do Estado, estava sob a responsabilidade de um diretor geral, que era o diretor da escola em Recife, e de um diretor da unidade de ensino, em Petrolina. A escola, não tendo autonomia, estava, em todos os seus níveis, ligada à escola de Recife. Sua estrutura administrativa e docente estava organizada em divisões e seções ligadas às Coordenações e Departamentos da ETFPE de Recife.

A construção e implantação de uma escola de grande porte, como a Escola Técnica Federal, na cidade de Petrolina, teve o apoio da força política da região. Sua origem partiu de um projeto político em virtude do desenvolvimento da hortifruticultura da região decorrente dos projetos de irrigação com as águas do rio São Francisco, da ampliação do parque industrial, das possibilidades de estágios e oferta de empregos.

A escola tinha como objetivo oferecer habilitações que

fossem atender ao mercado de trabalho na região do Médio São Francisco, entendido aqui como a Cidade de Petrolina, em Pernambuco, Juazeiro da Bahia e demais cidades vizinhas.

. a cidade

Há muitos anos Petrolina era conhecida, entre outras coisas, por uma ponte elevadiça que passava sobre o rio São Francisco e fazia divisa com o estado da Bahia, ligando Petrolina à Juazeiro. Era também conhecida pelos barcos a vapor, pelas carrancas que representavam proteção e pela seca, já que Petrolina faz parte do sertão.

Hoje a cidade é conhecida, além da beleza das águas azuis do rio São Francisco, também por suas grandes contradições. Convive ao mesmo tempo com a seca, a pobreza e com grandes produções na área da hortifruticultura. É através dos projetos de irrigação desenvolvidos por técnicos do governo que os grandes produtores da cidade e regiões vizinhas conseguem este feito, que alcança nível de exportação e de abastecimento de grandes supermercados do país.

2. "Os bandeirantes"...está chegando mais um

. a mudança para Petrolina

Os quatro primeiros classificados da área de Educação Física moravam em Recife, assim como a maior parte dos outros professores aprovados para as outras áreas. Algumas pessoas eram

do Estado da Bahia, Paraíba e Ceará. Petrolina fica a cerca de 800 Km de distância da cidade do Recife e assim quase todos os professores precisavam mudar-se para lá.

. chegada à ETFPE/UNED

Depois de 12 horas de viagem chegamos à Petrolina. Fomos à escola e aquela semana estava destinada à adaptação dos professores, intermediada por um psicólogo. Nestas reuniões também ficaríamos a par do funcionamento da estrutura administrativa da escola, da situação pedagógica com relação aos conteúdos programáticos de cada disciplina e do ano letivo de 1989 que ainda estava para ser concluído nos meses de janeiro e fevereiro, antes de darmos início ao ano letivo de 1990.

Meu primeiro contato com um dos assessores da direção me deixou bastante surpresa. Quando o conheci ele me cumprimentou como se já me conhecesse: "você é a professora Roseilda Patriota que foi da seleção Pernambucana de Handebol?". Eu não era uma grande jogadora, e ele não sabia disso, mas pareceu que para a escola era bastante importante ter um professor de Educação Física que tivesse sido de uma seleção de Handebol. Logo soube que no período dos jogos escolares, os dias que têm jogos de Handebol, as quadras da cidade ficam lotadas.

. encontro com os professores

Recém-concursados, muitos dos professores chegaram à escola com "espírito de Bandeirantes em terra nova e fértil".

ávidos por apresentarem e pôr em prática seus ideais, todos vindos da Capital, de outros Estados e da própria região para participarem da implantação da ETFPE/UNED - PETROLINA. Tudo parecia novo. Ficamos, os quatro professores de Educação Física, empolgados com o trabalho que poderíamos realizar na Escola. Estávamos participando da implantação da escola e, de um modo geral, parecia termos a mesma linha de pensamento.

O grupo de professores de Educação Física da Escola era composto por quatro elementos, dois professores e duas professoras. Não concordávamos com a estrutura de funcionamento da Educação Física da escola, com o conteúdo programático e nem com a separação de turmas por sexo. O que nós continuamos a fazer questão que permanecesse acontecendo eram os exames médicos. Achávamos importante, não no sentido de selecionar os alunos em aptos e inaptos, mas como contribuição ao quadro de informações gerais que tínhamos dos alunos da escola, para que cada um tivesse consciência da sua limitação. Neste sentido, achávamos que o exame médico era um avanço para a escola.

Acreditávamos numa proposta de trabalho baseada num planejamento participativo, no resgate cultural, e na função do professor enquanto problematizador, orientador da aprendizagem, com responsabilidade política com sua prática educativa no sentido de desmitificar a realidade e envolver os alunos num processo de conscientização. Ao menos no discurso era nisso que acreditávamos.

. A Educação Física da ETFPE/UNED

A Educação Física na ETFPE/UNED buscava atender às

diretrizes determinadas para o ensino de 2º grau no Decreto de Nº 69.450/71, onde ela faz parte de um conjunto de "atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios".

Quando o trabalho ainda era desenvolvido no Centro Interescolar Otacílio Nunes de Souza - CIONS, as aulas de Educação Física já eram realizadas no horário regular da escola, com três aulas semanais. As turmas eram separadas por sexo, sendo que uma professora dava aulas para as moças e um professor para os rapazes. Assim, cada turma tinha dois professores, o que eles chamavam de fator dois, que era justificado também pela quantidade de alunos por turma. Quando o número de alunos de uma turma não justificasse o chamado fator dois, esta turma era colocada para fazer aula em conjunto com outra turma. Quando as aulas passaram a ser realizadas na própria sede da ETFPE - UNED, a Educação Física ainda apresentava a mesma estrutura de funcionamento.

Com relação aos recursos físicos e materiais, a escola era quase totalmente desprovida. Não tínhamos quadra e nenhum outro tipo de área específica para as aulas de Educação Física. O que nos restava eram terrenos descampados que estavam destinados à construção de outros blocos de sala de aula e para

a construção da própria quadra da escola.

. o conteúdo programático

Encontramos o ano letivo de 1989 ainda por ser concluído. Na realidade, a escola, que parecia nova, já apresentava muitas contradições em sua estrutura pedagógica, particularmente na Educação Física. O conteúdo programático de Educação Física era datado de 1988, elaborado em Recife, numa outra realidade. Era baseado na perspectiva da aptidão física, com turmas separadas por sexo, com alguns conteúdos distintos e restritos apenas aos aspectos esportivos. No início de cada período (semestre) de todos os cursos, eram destinadas 2 horas/aula para a realização do exame médico, que era visto como seletivo de alunos aptos e inaptos, seguido de mais 2 horas/aula para o exame biométrico e 6 horas/aula para a realização do teste físico, centrado nas capacidades físicas. Ex.: coordenação, força de braços, abdômen e pernas, corrida curta e corrida longa.

A carga horária destinada para o desenvolvimento do conteúdo programático era de 45 horas/aula em cada período, sendo o conteúdo programático dividido pelos 8 períodos de cada curso. Desta forma, por exemplo, todos os 1ºs períodos de cada curso tinha a mesma estrutura programática e assim por diante. Das 45 horas/aula destinadas ao desenvolvimento do conteúdo programático em cada período, 10 já eram direcionadas para os exames e testes físicos. As outras 35 horas/aula ficavam assim distribuídas dentro de cada período:

- 1ºs PERÍODO

Atletismo

- . Corridas: velocidade, fundo e meio fundo
- . Saltos: À distância, triplo
- . Arremesso de peso
- 2os PERIODO
 - A - Masculino
 - Ginástica de Solo: Iniciação
 - . Posição fundamental/Rolamentos para Frente e para Trás/Vela/Parada de Mãos
 - B - Feminino
 - Ginástica Rítmica
 - . Movimentos Com e Sem Deslizamento/ Com e Sem Materiais
 - . Formas Básicas de Movimento
- 3os PERIODO
 - Atletismo
 - . Corrida de Velocidade, Corrida com Barreiras
 - . Salto em altura
 - . Corrida de Revezamento
- 4os PERIODO
 - A - Masculino
 - Basquetebol: Iniciação
 - . Passes/ Arremessos/ Drible/ Noções de Defesa e Ataque
 - . Regulamentação
 - B - Feminino
 - Voleibol: Iniciação

- . Recepção/ Toque/ Passes/ Manchete/ Saque/
- . Cortada e Bloqueios
- . Regulamentação

- 5^{os} PERÍODO

A - Masculino

Voleibol

- . Toques, Passes, Manchete
- . Saque, Cortada, Bloqueios
- . Regulamentação

B - Feminino

Handebol

- . Passes, Recepção, Drible
- . Arremessos, Fintas, Noções de Defesa e Ataque
- . Regulamentação

- 6^{os} PERÍODO

A - Handebol

Masculino

- . Passes, Dribles, Arremessos, Fintas
- . Noções de Defesa e Ataque
- . Regulamentação

B - Feminino

Basquetebol

- . Recepção, Dribles, Arremessos
- . Defesa, Ataque, Fintas
- . Regulamentação

- 7^{os} PERÍODO

Ginástica Olímpica

- . Saltos sobre o cavalo
- . Exercícios na Barra Fixa

- 8^{os} PERÍODO

Circuito Escolar

- . Máquina Apolo
- . Competições Inter-classes

Os conteúdos acima citados não foram elaborados para a ETFPE/UNED - PETROLINA. Foram elaborados para a ETFPE/RECIFE, num outro contexto. Mas foram exatamente estes os conteúdos programáticos que nos entregaram quando chegamos à Petrolina. Não é de se admirar que muito pouco pudesse ser feito em nossa escola.

Em junho de 1991, numa reunião com todos os professores da escola, recebemos a informação de que a ETFPE/RECIFE estava promovendo a revisão da grade curricular da escola. Os professores da ETFPE/UNED - PETROLINA que tivessem alguma proposta de alteração do programa de sua disciplina deveriam enviá-las à Recife até o dia 26 do mesmo mês ou no máximo até o dia 08 de julho do mesmo ano. De qualquer forma o que os professores de Petrolina decidissem, ainda teria que passar pela apreciação da Escola de Recife. A nova proposta aprovada deveria ser colocada em prática a partir do ano de 1992.

Recebemos a nova proposta do programa de Educação Física elaborada pelos Professores da ETFPE/RECIFE para que fizéssemos a

nossa proposta. Entendíamos que a proposta de um novo programa de ensino, seus objetivos e conteúdos, exigia justificativas e fundamentação na sua elaboração. Em virtude de não termos nada pronto para entregar e do curto prazo que nos foi dado, decidimos que acataríamos a proposta de Recife e faríamos as devidas adaptações à realidade da nossa escola.

A nova proposta do programa de Educação Física elaborada pelos professores de Recife, embora ainda apresentasse seus objetivos gerais voltados para o desenvolvimento das aptidões físicas e das habilidades esportivas, apresentava também objetivos voltados à socialização, dando mais valor aos trabalhos realizados em grupos, propondo o aprofundamento das relações interpessoais. Alguns professores chegaram a propor uma análise da modalidade esportiva enquanto prática sócio-cultural.

O conteúdo programático que antes era tão distante dos alunos, aproximava-se agora, trazendo sua história e seus valores educativos. Hoje entendo esta proposta como um avanço qualitativo. O programa de Educação Física estaria assim distribuído em relação aos períodos de cada curso:

- 1º PERÍODO

Atletismo

- 2º e 3º PERÍODO

Ginástica (não recebemos esta parte na proposta)

- 4º ao 8º PERÍODO (modalidades optativas)

Basquetebol I, II, III e IV

Voleibol I, II, III e IV

G.R.D. I e II

Futebol

Caso elaborássemos uma proposta, esta ainda deveria passar pela apreciação da ETFPE/RECIFE para que fosse elaborada uma única proposta para as duas escolas. A proposta única seria levada à Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico para a elaboração de uma proposta de núcleo comum à nível nacional. O prazo foi prorrogado e enviamos nossa proposta enquanto adaptação da proposta da ETFPE/RECIFE à nossa realidade.

Acredito que neste sentido em nada avançamos, pois hoje não entendo em quê esta adaptação estava coerente com a realidade de nossa escola. Não percebo sua justificativa.

Como não recebemos o programa de ginástica, elaboramos nós mesmos uma proposta. Aqui acredito que foi onde mais perdemos o espaço conquistado para se trabalhar com o resgate da cultura corporal e da cultura popular.

Em nossa proposta o programa de Educação Física ficava assim organizado de acordo com os períodos de todos os cursos.

- 1º PERÍODO

Atletismo

- 2º PERÍODO

Ginástica (exercícios profiláticos, posturais e corretivos; exercícios gerais e localizados com e sem aparelho)

- 3º PERÍODO

Ginástica (Ginástica Rítmica; exercícios básicos de Ginástica Olímpica)

- 4º ao 8º PERÍODO (modalidades optativas)

Basquetebol

Voleibol

G.R.D.

Futebol de Salão

Futebol de Campo

Ginástica Aeróbica

- OBSERVAÇÕES: Para as turmas de 5º período, o programa seria acrescido de mais uma modalidade optativa, a ginástica correspondente ao 2º período; para as turmas de 6º período seria acrescentada a ginástica oferecida no 3º período; para as turmas de 7º período o programa seria o mesmo do 4º período; para as turmas do 8º período o programa seria acrescido da ginástica referente ao 2º período.

A proposta aprovada seria colocada em funcionamento no ano de 1992. Neste período eu já não me encontraria mais na escola por questões particulares. Assim não sei exatamente de que forma a Educação Física na ETFPE/UNED - PETROLINA está organizada.

. o planejamento

Os quatro professores de Educação Física reuniram-se com o objetivo de tentar viabilizar o término do ano letivo de 1989 para os alunos da Escola. Dirigimo-nos à secretaria da escola e solicitamos o planejamento que estava sendo seguido pelos outros professores e, mais uma vez, ficamos surpresos com a resposta: "Não precisa de nada disso não, é só mandar correr e dar uma bola

para que os alunos joguem alguma coisa". Apesar de sabermos que estas coisas realmente acontecem, nenhum de nós esperava ter este tipo de resposta neste tipo de escola. Foi quando nos entregaram o conteúdo programático. Procuramos os diários de classe, e concluímos que alguns não estavam atualizados e outros estavam ainda sem registros. A escola entrou em contato com os professores que davam as aulas quando a escola ainda funcionava no CIONS e eles atualizaram as cadernetas.

Tínhamos pouco tempo para concluir o ano letivo de 1989 e resolvemos que trabalharíamos juntos na elaboração do planejamento. Já que não concordávamos com a separação de turmas por sexo, resolvemos propor aos alunos que as aulas fossem realizadas através de atividades com turmas mistas. A distribuição dos professores também seria diferente da que estavam habituados a trabalhar: as turmas permaneceriam com um professor e uma professora só que trabalhando juntos.

No mês de Fevereiro conseguimos concluir o ano letivo de 1989. Logo em seguida iniciariamos as aulas referentes ao ano de 1990.

Novamente nos reunimos para elaborar o planejamento do ano letivo de 1990. Neste período já contávamos com a presença de uma professora que havia sido transferida de Roraima. De início exigíamos que fosse realizado o exame médico e que sem ele nós não iniciariamos as aulas. A escola tem uma equipe médica, de forma que em todos os horários tinha um médico na escola. Achávamos que não havia porque não fazer os exames.

Reunimo-nos com a equipe médica e colocamos nossa intenção de fazer com que os exames médicos na escola não mais

fossem discriminativos, selecionando os alunos aptos e inaptos, mas sim informativos. Colocamos para eles que o importante da Educação Física na escola era a participação, a socialização, e não o rendimento físico que pressupunha os exames médicos.

Optamos também por não realizar os testes físicos, uma vez que o nosso paradigma não era o da aptidão física e sim o da socialização e do resgate cultural. As aulas de Educação Física também passaram a ser com turmas mistas e com dois professores, uma vez que as turmas chegavam a ter até 50 alunos.

A formação de turmas mistas gerou um conflito com a questão do conteúdo programático que previa conteúdos distintos para meninos e meninas. Neste sentido tínhamos como problema a questão da modificação do conteúdo programático. De início não poderíamos suprimir nenhum conteúdo, mas poderíamos apenas acrescentar. Intencionávamos elaborar uma proposta em conjunto com os alunos, mas a escola alegou que a cada dois anos era feita uma avaliação dos conteúdos por cada disciplina e que só nesse momento poderíamos propor alguma alteração e que ainda assim deveriam atender as determinações das diretrizes da Educação Física para o ensino de 2º grau. A Educação Física iria, dessa forma, permanecer sendo uma "atividade não reflexiva de um saber teórico".

Na verdade, embora de forma ainda bem limitada e não sendo sistematizada enquanto proposta futura, mas enquanto pequenas modificações que julgávamos poder fazer, a proposta foi sendo construída, acontecendo na prática.

Elaboramos um planejamento de forma que, se não podíamos

alterar os conteúdos, poderíamos ao menos torná-los mais flexíveis. Os objetivos ainda estavam presos ao domínio de habilidades e de alguma forma, ainda atendiam às diretrizes da educação nacional, mas, na medida do possível, intencionávamos conduzi-lo de forma participativa e fazer as devidas alterações e adaptações para os interesses e necessidades dos alunos. Tínhamos um grande interesse em tentar resgatar, na escola, o trabalho de Educação Física voltado às questões da cultura corporal. Acredito que neste período fazíamos confusão entre cultura corporal e cultura popular.

Baseávamos nosso planejamento pela Taxionomia do Domínio Afetivo, Cognitivo e Psico-motor (Bloom e Anita Harrow). Hoje entendo que colocávamos nossos objetivos presos às taxionomias e voltados para o domínio de habilidades, característica comum de uma abordagem comportamentalista. Não tínhamos certeza se os objetivos colocados eram adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos. Acreditávamos que sim, e aí procurávamos justificar nosso planejamento achando que os objetivos estavam, mais ou menos, de acordo com as fases do desenvolvimento do ser humano segundo Piaget. Ao mesmo tempo procurávamos problematizar e questionar os alunos sobre a realidade cultural deles, estimulando um pensamento crítico. Naquela época fazíamos as coisas achando que estávamos certos; na nossa cabeça a questão era a seguinte: pior do que está não pode ficar, e nós estamos tentando fazer algo. Tínhamos a intenção de fazer um bom trabalho.

Hoje observamos que este planejamento não promovia o trabalho com a individualidade, pois se tínhamos cinco turmas de

1º período, tínhamos infelizmente um único planejamento. O mesmo ocorria com as cinco turmas de 2º período. O que determinava o nível de especificidade de tratamento eram as diferentes circunstâncias em que se davam as aulas, em virtude mesmo de se trabalhar com diferentes pessoas, que percebem o objeto trabalhado de diferentes formas. Mas na verdade não havia muita atenção de nossa parte na elaboração do planejamento, voltado para as diferenças existentes entre as turmas.

O plano de curso das turmas de 1º período do 1º semestre letivo do ano de 1990 era todo voltado para o Atletismo e, em termos de conteúdos, não conseguimos fazer nenhuma alteração. O que conseguimos fazer foi em termos de objetivos, procurando colocar uma proposta que considerava os alunos em sua totalidade afetiva, cognitiva e psicomotora. A solução de problemas era voltada para a atividade em si, ou seja, os conteúdos já pré-determinados e, na verdade, externos aos alunos. Os problemas aqui eram apresentados e não vindos da realidade deles.

Com as turmas de 2º período, também do 1º semestre letivo de 1990, conseguimos ampliar o planejamento em alguns pontos. Quanto ao conteúdo referente à Ginástica de Solo, este permaneceu inalterado, e, quanto aos conteúdos referentes à Ginástica Rítmica, conseguimos resgatar a capoeira e danças folclóricas, com a participação e interesse dos alunos. A determinação dos objetivos seguiam os mesmos caminhos do planejamento do 1º período.

Estas mesmas turmas no 2º semestre letivo do ano de 1990 passaram a corresponder respectivamente aos 2ºs e 3ºs períodos.

Em termos de planejamento, este se deu enquanto uma cópia dos anteriores, sem nenhuma alteração. A impressão que dá é que não sabíamos exatamente para onde ir e o que fazer em termos de planejamento. A prática continuava se dando em cima da solução de problemas, tanto para as turmas de 2º período quanto para as turmas de 3º período.

Não participei do planejamento do 1º semestre letivo do ano de 1991, estava de licença maternidade. Voltei a participar na elaboração do planejamento do 2º semestre letivo.

O que houve de alteração foi em relação ao planejamento referentes aos 4ºs e 5ºs períodos, que nesta época vivenciariam a prática do voleibol. O conteúdo buscava contextualizar o voleibol em seu histórico e valores educativos na escola. Quanto aos objetivos, permaneciam referentes à taxionomia dos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores.

Fazendo hoje uma observação crítica quanto ao planejamento, observo que os objetivos psicomotores, voltados para o desenvolvimento das destrezas motoras eram pouco alcançados e, enquanto avaliação do grupo, não refletíamos sobre isto. A importância dada aos objetivos afetivos e cognitivos era tanta que os objetivos psicomotores eram colocados, na prática, num segundo plano na intencionalidade pedagógica dos professores.

. as aulas

Iniciamos as aulas com os 1ºs e 2ºs períodos de cada curso, num total de 1.000 alunos aproximadamente.

A escola, na realidade, funcionava em meio à sua própria construção. Entre os problemas já corriqueiros para a Educação Física, como falta de material e local específico, ainda tínhamos, aulas conjugadas em horário de "sol a pino", numa temperatura que oscilava entre 30 e 40°C. Constatamos também outros problemas, como os alunos não poderem assistir as demais aulas usando bermudas e shorts, muitos queriam se banhar e acabavam se atrasando para as outras aulas.

Em uma das reuniões sugerimos a mudança do horário de Educação Física para as últimas aulas, em função do que já foi apresentado. As aulas continuavam a fazer parte do horário regular, considerando agora para a elaboração do horário, as condições ambientais, as necessidades de asseio dos alunos e o horário das outras disciplinas. Nossas aulas, de um modo geral, foram colocadas, sempre que possível, antes dos intervalos, dos horários de aula livre e nos últimos horários, de forma a adequar-se melhor à nossa realidade.

Os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos eram o Atletismo para o 1º período e Ginástica de Solo para o 2º período. No início das aulas propomos uma avaliação diagnóstica no sentido de resgatar o que eles conheciam sobre o Atletismo e sobre a Ginástica. Seria a partir daí que iniciariamos o trabalho propriamente dito. Chamávamos a isto de resgate cultural.

Através de avaliação do conhecimento que os alunos já tinham sobre Ginástica e, de comum acordo, ampliamos o conteúdo da Ginástica Rítmica, onde foi criado o espaço para trabalhar com elementos da cultura corporal como o frevo, a capoeira,

trabalhos de expressão corporal e também a ginástica aeróbica.

Com relação ao Atletismo, não víamos ainda como propor alteração do conteúdo. Muitas vezes dávamos aulas teóricas sobre a história do atletismo, sua evolução e informações sobre técnicas de corridas. Lembro também que muitas vezes recorriamos aos livros de Atletismo de Fernandes, e dávamos nossas aulas teóricas fazendo leituras em grupo e estudo de texto.

Hoje refletimos sobre que tipo de contribuição o Atletismo estava trazendo para aqueles alunos. Ainda hoje não sei. Só tenho certeza de uma coisa: éramos insatisfeitos com a Educação Física tal como estava e estávamos procurando novos caminhos. Ainda não sabíamos exatamente por onde ir. Queríamos trabalhar dentro de uma proposta de planejamento participativo, mas a prática muitas vezes foi contraditória.

Ainda sob a forma de ensaio e não bem sistematizado, o trabalho do grupo de professores era movido pelo idealismo. Quando o grupo trabalhava com os elementos da cultura corporal, estava preocupado em atender as necessidades dos alunos e com a intenção de levá-los a refletir sobre as questões da prática corporal como reflexos da sociedade em que vivemos, o que, em algumas práticas, nem sempre conseguíamos.

Um certo dia de aula iniciamos uma discussão sobre Jogos Olímpicos, Jogos Escolares (Olimpíadas Escolares) e "olimpíadas da miséria", baseando nossa discussão em torno de uma reportagem publicada em uma revista. Nesta última, "olimpíadas da miséria", o Brasil tinha medalha de bronze. Quer dizer, nas "olimpíadas da miséria" o Brasil ocupava o terceiro lugar. Esta mesma reportagem

colocava o Brasil como a oitava produção mundial de alimentos. Neste trabalho, também tentávamos desmitificar a Educação Física enquanto saúde. Será que mesmo sem ter o que comer, se oferecermos atividades físicas para as pessoas, elas terão alguma melhora em seu nível de saúde, em sua qualidade de vida?

Lembro também que muitas vezes, principalmente no início das aulas de Atletismo, dávamos exercícios calistênicos como aquecimento. Este tipo de prática retratava que, às vezes, nem mesmo nós estávamos refletindo sobre o que queríamos e sobre o que estávamos fazendo. Nestas práticas existia uma distância muito grande entre o fazer e a reflexão sobre o que estávamos fazendo.

. a metodologia

A metodologia adotada variava entre a problematização de situações, descoberta orientada, até a metodologia do ensino tradicional, o ensino por comando. Esta última era usada em virtude das circunstâncias e também pela pouca preparação dos professores para trabalhar com situações desestabilizadoras. Acredito que o autoritarismo na escola, além de estabelecer uma relação de submissão com o aluno, é efetivamente o atestado da incompetência do professor que não sabe lidar com situações desestabilizadoras.

. a avaliação

No tocante à questão da avaliação, buscava-se desenvolvê-la,

num primeiro momento, como forma de verificação diagnóstica sobre o conhecimento dos alunos referente à atividade que viesse a ser desenvolvida, e de práticas corporais populares que tivessem alguma semelhança com o que era determinado a nível de conteúdo programático. Chamávamos isto de resgate cultural. Poderia até não ser isto, mas esta era a nossa intenção.

Num segundo momento, a avaliação considerada como formativa abrangia o nível de participação, interesse e pré-disposição para aprender.

Num terceiro momento, era realizada uma auto-avaliação com característica somativa, onde o aluno, baseado nos critérios apresentados, relatava o quê, na sua concepção, havia sido desenvolvido.

Para a auto-avaliação, a princípio, o grupo de professores, de comum acordo com os alunos, optou por adotar os critérios de avaliação constantes nos diários de classe para serem analisados depois e ver em que poderiam ser melhorados. A diferença que existia na avaliação era que os critérios iriam ser analisados, num primeiro momento, na ótica dos alunos. Os critérios eram os seguintes:

- . desenvolvimento das qualidades físicas
- . fundamentos técnicos básicos
- . conhecimentos teóricos
- . sociabilidade
 - a) relacionamento professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno
 - b) participação

- . apresentação
 - a) higiene
 - b) assiduidade
 - c) freqüência
- . conceito atribuído: A, B ou C
- . justificativa

Existia um quarto momento, onde as avaliações passavam por observações dos professores. Estas observações eram feitas no sentido de se fazer um demonstrativo da situação do aluno nas aulas, quanto à freqüência, participação, trabalhos apresentados e coerência da auto-avaliação com tudo isto.

Num quinto momento, as avaliações retornavam à sala para serem discutidas. As reflexões levantadas seriam de fundamental importância na elaboração do planejamento seguinte. Estas reflexões eram direcionadas à participação consciente e crítica, tanto do professor quanto dos alunos.

Neste sentido os alunos pareciam bastante críticos. Normalmente colocavam em suas auto-avaliações que não havia ocorrido nenhum desenvolvimento das qualidades físicas. Sendo que não era nosso objetivo desenvolver qualidades físicas e sim as destrezas motoras referentes à modalidade em questão, parece-me que estávamos sendo incoerentes quanto aos objetivos psicomotores colocados em planejamento, com os critérios de avaliação destes objetivos.

No ano seguinte iniciamos outra forma de avaliação, onde, ao invés de colocarmos os critérios como pontos de avaliação, elaboramos questões que contivessem os critérios.

Assim, no ano de 1991, dávamos atlas do 1º ao 5º períodos de cada curso. Já tínhamos iniciado o trabalho com Voleibol e a avaliação dava-se da seguinte forma: o que é Voleibol? Que fundamentos você conhece? Que tipos de sistemas táticos você conhece? Cite algumas regras do voleibol. Dê sua opinião sobre qual a função de jogar Voleibol na escola?

. Educação Física curricular e a prática de esportes enquanto atividades extra-classe.

São as próprias diretrizes dadas pela Política Nacional de Educação À Educação Física no ensino de 1º, 2º e 3º graus, em Decreto Federal de Nº 69.450/71, tratando-a como atividade e não como disciplina, que determinam seu objetivo e função nas escolas brasileiras. Portanto, tem sido estas diretrizes dadas À Educação Física, a formação dos professores de Educação Física baseada nestes parâmetros, e sua própria prática profissional não crítica, que têm impregnado o censo comum com estas idéias.

Muitas vezes, as escolas, entendendo ser a Educação Física apenas uma atividade, colocam como sendo de sua responsabilidade a organização do desfile do dia 7 de Setembro, ou o desfile do aniversário da escola. O professor de Educação Física é o responsável para organizar as festas, preparar e ensaiar as coreografias de todas as festas e comemorações da Semana do Folclore. Direccionam o seu trabalho para a formação de equipes para participarem dos jogos escolares, muitas vezes em detrimento dos demais alunos. Ainda com relação aos jogos escolares, é-lhe dado o atributo de conseguir material para

treinar as equipes, solicitando patrocinadores nas casas comerciais e industriais da cidade para compra de materiais e uniformes esportivos para que os alunos das escolas possam apresentar-se nos jogos escolares.

É entre a organização de uma atividade e outra que os professores de Educação Física ainda tem que encontrar tempo para dar suas aulas, ou seja, mandar os alunos correr em volta da quadra, depois separar a turma, mandar as meninas jogar Queimado (é como chamam em Pernambuco) e os meninos, Futebol. De um modo geral é assim que se dá a Educação Física no Brasil.

Por isso a concepção de muitos diretores de escola é também, de um modo geral, muito restrita, atribuindo ao professor de Educação Física apenas a organização de eventos e de atividades como sendo sua única diretriz de trabalho, não conhecendo a existência de outros princípios e valores que podem ser trabalhados pela Educação Física enquanto disciplina dentro do currículo escolar.

Na ETFPE/UNED a concepção que se tinha de Educação Física curricular era limitada ao que estava determinado a ser desenvolvido através do conteúdo programático e considerava-se como atividade extra-classe tudo o que viesse a enriquecer as possibilidades de experiência dos alunos; tudo o que as disciplinas pudessem oferecer além do que já estava determinado em nível de conteúdo programático.

Com relação a esta questão, na ETFPE/UNED tinha uma Seção de Atividades Extra-Classes, da qual eu era a chefe. Esta seção, na realidade, foi criada a partir da compactação de outras seções numa só. As seções compactadas na seção de atividades

extra-classe seriam as futuras seções de esportes, artes, civismo e cultura.

Os professores que tivessem interesse em desenvolver algum trabalho nestas áreas elaborariam seu projeto e a seção iria procurar os meios para viabilizá-lo.

A Seção de Atividades Extra-Classes, juntamente com os outros professores de Educação Física e a professora de Artes da Escola reuniram-se e elaboraram uma pesquisa que daria início às atividades extra-classes na escola. Esta pesquisa visava verificar o interesse dos alunos e dos servidores da escola em atividades artísticas, culturais e esportivas.

Foram entregues 1.061 questionários, sendo que 961 questionários foram entregues aos alunos e 100 ao corpo administrativo e docente da Escola. Destes, apenas 501 foram devolvidos, sendo que 479 foram respondidos pelos alunos e 22 pelos servidores.

A pesquisa foi considerada pelo grupo de professores como bastante significativa. Afinal tínhamos 501 pessoas interessadas em participar de atividades artísticas, culturais e esportivas. O resultado da pesquisa foi o seguinte: 65 pessoas solicitaram Voleibol como prioridade; 56 pessoas solicitaram Futebol de Salão; 37, Handebol; 36, Futebol de Campo; 31 pediram Ginástica, 30 pediram Natação; 29, teatro; 27, dança; 19, capoeira; 16, Basquetebol; 15, desenho; 13, música; 12, Atletismo e outros mais numa escala decrescente de prioridades.

Para nossa surpresa, tínhamos uma grande quantidade de pessoas que gostariam de participar de algum tipo de atividade.

Com a ajuda dos representantes de classe, catalogamos todos os dados e apresentamos os resultados da pesquisa. Apenas uma pequena parte dos alunos queriam participar dos Jogos Escolares, por já fazerem parte de equipes. Outros gostariam, mas colocaram não saber jogar e por isso não se viam em condições de participação.

A análise dos dados nos levou a verificar que a situação do esporte na nossa escola era sem diferença das outras, elitizado.

Munidos da pesquisa, identificamos as opções mais solicitadas, verificamos a disponibilidade de carga horária dos professores, os locais e materiais disponíveis e a conseguir.

Não existiam condições de se atender a todos. Desta forma, as pessoas cuja atividade solicitada como primeira opção não pudesse ser atendida, se fosse de seu desejo poderia participar de outra que tivesse solicitado como segunda opção, ou qualquer outra. A carga horária dos professores de Educação Física e de Artes estava destinada às aulas da escola. Para este projeto era destinada a diferença da disponibilidade de carga horária de cada um dos professores. Em função da quantidade de professores e de sua disponibilidade de horário para o projeto, só teríamos condições de atender as opções que foram mais solicitadas. Sendo assim, as atividades oferecidas seriam Voleibol, Futebol de Salão, Handebol, Futebol de Campo, Ginástica, Natação, Teatro, Dança e Desenho.

Tínhamos poucos materiais: duas bolas de Futebol para 60 rapazes, duas bolas de Voleibol para 30 pessoas. Além das dificuldades materiais e locais para o andamento do projeto,

surgiu ainda a questão dos Jogos Escolares.

Apresentamos o resultado da pesquisa à direção da escola no sentido de tomar as devidas providências para conseguirmos, junto a outras instituições, a cessão de suas instalações, e, junto a ETFPE/RECIFE, os materiais necessários para o andamento do projeto. Conseguimos todas as instalações necessárias para o andamento do projeto, a dificuldade agora era material e, embora em condições bem precárias, o projeto foi posto em execução.

A pesquisa e o projeto representavam para a Seção de Atividades Extra-Classes, para os professores de Educação Física e a professora de Artes, um importante passo no andamento de sua proposta de trabalho com base no planejamento participativo. Este era o ideário pedagógico dos professores de Educação Física e de Artes no desenvolvimento de um projeto comum de atividades extra-curriculares. No mesmo período surgiu a questão dos Jogos Escolares: o que seria feito com as atividades que, apesar de terem sido pouco escolhidas pelos pesquisados, faziam parte dos Jogos. A direção da escola achou muito interessante a pesquisa, mas acreditava na importância dos Jogos Escolares para a escola e que o trabalho proposto poderia esperar para depois dos Jogos. Sugeriu que fosse formada uma equipe de Basquetebol e uma de Atletismo, porque na escola já tinham alunos atletas que estavam muito interessados em participar dos Jogos e que já haviam procurado por ela no sentido de resolver a questão.

Assumimos a postura de que o projeto deveria ser encaminhado em virtude do que havia sido observado na pesquisa e que não seria justo que deixássemos de trabalhar com os grupos

de Ginástica e Dança, que eram maioria, para trabalhar com pequenos grupos que queriam o Basquetebol e o Atletismo. Não estávamos nos opondo a participar dos Jogos Escolares, mas achávamos que, além do já exposto, os jogos escolares, tal como estavam, não trariam contribuições significativas para a nossa proposta educacional.

Outros projetos da Seção de Atividades Extra-Classes estavam em andamento na escola e, de uma forma ou de outra, todos buscavam uma forma de planejamento e administração participativa. As decisões eram tomadas em igualdade de direitos e responsabilidades por todos que compunham os grupos. Este procedimento ocorria tanto dentro da própria Seção de Atividades Extra-Classes como nas reuniões que envolviam os representantes dos alunos por períodos e cursos, assim como com os servidores que participassem das mesmas. Fui convidada a passar para outra pessoa a Seção de Atividades Extra-Classes, tendo sido oferecido para mim a Seção de Esportes que estaria sendo criada. Acreditei que não modificaria minha forma de trabalhar e por isso não concordei, preferindo me afastar.

Estabeleceu-se um choque entre o ideário pedagógico de um grupo de professores, o ideário da direção da escola e de alguns alunos sobre os Jogos Escolares. Hoje ficam as questões: qual o significado dos Jogos Escolares para aqueles alunos que não poderiam ser atendidos? Qual o significado dos Jogos Escolares para a direção da escola? Qual o significado para a escola como um todo da participação destas equipes nos jogos escolares? Ao menos para a direção deveria ser extremamente importante porque ainda hoje não deu para entender como um

projeto que busca realizar um trabalho sério é prejudicado em função de duas equipes que, a qualquer custo, têm que participar dos Jogos Escolares; mesmo que custe todo o tempo e dedicação de todas as pessoas que estavam envolvidas na pesquisa e no projeto; mesmo que custe exercer pressões sobre as outras duas professoras no sentido de treinarem as equipes de Basquetebol e Atletismo, colocando-se questões como pontuação anual para classificação de cargos e a demissão de pessoal das instituições federais no Governo Collor. As professoras acabaram cedendo e a conclusão é que o projeto foi extremamente prejudicado. Salvo o trabalho de Artes que não faria parte dos Jogos Escolares, todo o resto do projeto acabou destinando-se à formação de equipes para os Jogos. Não tínhamos material e os locais que haviam sido conseguidos para as aulas de Natação, Dança e Ginástica foram cancelados sem que as instituições nos dessem qualquer satisfação.

Outros problemas, já tão frequentes em virtude dos Jogos Escolares, ocorreram com as modalidades de Handebol e Basquetebol. Ex-atletas da região, alunos e professores de outras disciplinas da escola que se propuseram a ajudar no andamento do trabalho, passavam a receber apoio da própria escola para interferirem no andamento das atividades de modo que se a proposta era educativa e recreativa, esta deveria ser conduzida no sentido de buscar a vitória a qualquer custo. Os problemas foram muitos. A postura destas pessoas durante a realização dos trabalhos e em quadra no período não tinha nada de educativa e o pior de tudo era como tirá-los se a própria escola interferia.

Hoje acho que um de nossos erros foi ter aceito pessoas

que não tinham nenhuma condição de entender o objetivo da proposta do projeto. Afinal para quê a ETFPE/UNED - PETROLINA realizou concurso para professores de Educação Física? Se não lhe interessa uma proposta educativa para os jogos escolares, então que não perdesse tanto tempo e dinheiro para a realização de concursos, levando a crer que, concurso para a área de Educação Física não fazia o menor sentido. Faz-se um concurso onde as questões são basicamente voltadas ao discurso de aulas abertas, comprometidas com a educação e que os professores aprovados não podem pôr em prática o motivo pelo qual foram aprovados.

Visando o treinamento de equipes para participar dos Jogos Escolares, a ETFPE/UNED conseguiu junto a ETFPE/Recife, uma considerável quantidade de bolas de Handebol, Basquetebol, entre outros materiais, além de uniformes.

Na realidade, a Educação Física no ensino de 2º grau quase não existe. E quando existe tem uma forte tendência a atender aos objetivos de rendimento esportivo com parâmetros nos esportes de alto nível. Nas escolas, o trabalho do professor tem sido direcionado a preparar equipes esportivas para competir nos jogos escolares em detrimento dos demais alunos da escola. Romper com esta estrutura é difícil.

Durante os anos de 1990 e 1991 a escola participou dos Jogos Escolares e o projeto cedeu lugar para o que já existia: treinamento de equipes visando a participação nos jogos escolares. A única parte do projeto que continuou segundo o que havia sido planejado foi a parte referente a Artes. Assim acreditamos que isto só foi possível por que não havia Jogos Escolares de Artes, senão esta parte provavelmente também não

teria continuado.

Daí para a frente a história tem sido outra. Chegamos à conclusão que não podemos esperar e querer que as pessoas percebam as coisas da mesma forma que nós percebemos, pois é a história de vida de cada um que determina seu nível de percepção e compreensão da realidade. O que a pessoa percebe e compreende é o real para ela. Hoje me proponho a refletir sobre minha prática docente e analisá-la enquanto prática técnico-político-pedagógica. Com a intenção de refletir sobre a minha experiência com a prática pedagógica, à luz de uma fundamentação e com a intenção de continuar meus estudos procurei o Curso de Especialização em Educação Motora na Escola oferecido pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

A preocupação com o que fundamenta a prática docente e suas implicações quanto ao tipo de homem e sociedade que esta mesma prática educativa vem formando me fez continuar direcionando meus estudos no sentido de analisar minha própria experiência e as concepções veiculadas por ela enquanto intencionalidade de uma proposta político-pedagógica.

2 a P A R T E

Toda prática educativa,
assume consciente ou
inconscientemente uma postura.
Não existe educação neutra.
Toda ela assume um projeto
político voltado à manutenção
ou transformação da sociedade,
veiculando assim diferentes
concepções de homem, mundo,
sociedade-cultura, corpo etc.

1. Fundamentação Teórica

Estando preocupada com o quê fundamenta a ação docente dos profissionais de Educação Física, com a prática educativa, os valores sociais veiculados através da ação docente e suas implicações quanto ao tipo de homem e sociedade que a prática da Educação Física vem perspectivando ao longo da sua história, objetivei neste estudo analisar os valores e concepções veiculados na minha própria experiência escolar com a Educação Física no ensino de 2º grau.

Encontrei na obra de Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI (1986), "Ensino: as abordagens do processo", a identificação com minhas preocupações. O seu trabalho deu-me um excelente referencial para que eu pudesse olhar com outros olhos a experiência vivida na ETFPE/UNED - PETROLINA, oferecendo parâmetros de análise onde poderia identificar, na própria experiência, a abordagem pedagógica adotada e as concepções veiculadas de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia, avaliação, conteúdo* e corpo*.

A autora expõe seu estudo sobre o quê fundamenta a ação docente, analisando cinco abordagens pedagógicas do processo de ensino: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sócio-Cultural.

1

2. As concepções de conteúdo e corpo não são citadas por MIZUKAMI. Foram abstraídas de sua obra em nosso estudo sobre as abordagens.

Como pressuposto das abordagens do processo, a autora encontrou as teorias do conhecimento em que se baseiam as escolas psicológicas de acordo com três características: primado do objeto (empirismo), primado do sujeito (inatismo) e primado da interação sujeito-objeto (interacionismo). Estas teorias do conhecimento têm suas características consideradas de acordo com a compreensão e interpretação que fazem da relação sujeito-objeto e na implicação sobre a tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio.

Vejamos as teorias do conhecimento e suas aplicabilidades pedagógicas:

O EMPIRISMO (primado do objeto) considera o sujeito como produto do meio. O conhecimento encontra-se numa realidade exterior ao organismo e o indivíduo não possui em si nenhuma pré-formação de conhecimento. A aplicabilidade pedagógica desta teoria do conhecimento é observada na prática, no tipo de relação sujeito-ambiente que compreende e promove. Nesta relação o sujeito é um receptor passivo e o ambiente é o transmissor do conhecimento. Assim a aquisição do conhecimento pelo sujeito dá-se de fora para dentro, sendo caracterizada como exógena.

O NATIVISMO, também chamado APRIORISMO OU INATISMO (primado do sujeito) acredita numa pré-formação endógena do conhecimento. A aplicabilidade pedagógica desta teoria encontra-se na importância que se dá ao sujeito. Assim, para que este conhecimento se manifeste, necessita apenas de estímulos. Nesta teoria do conhecimento, a relação sujeito-ambiente compreende um indivíduo que detém formas de conhecimento em potencial, sendo agente ativo do próprio conhecimento. O ambiente, por sua vez, é

entendido como instrumento estimulador.

NO INTERACIONISMO o conhecimento é entendido como fruto da interação sujeito-objeto, num processo de formação de novas estruturas cognitivas. Estas novas estruturas cognitivas é que são responsáveis pela aquisição de diferentes níveis de compreensão. Sua aplicabilidade pedagógica centra-se na interação do potencial genético do indivíduo com as condições e possibilidades oferecidas pelo meio. A relação sujeito-ambiente é aqui entendida como indissociável. Estão ligadas uma a outra de forma interdependente, sendo igualmente determinantes na construção do conhecimento.

É no sentido de compreender o que fundamenta a ação docente que a autora considerou as teorias do conhecimento citadas como sendo os pressupostos das abordagens do processo de ensino. E como cada uma das teorias do conhecimento concebe a relação sujeito-ambiente de formas diferentes, estas, por sua vez, implicarão em diferentes aplicações pedagógicas que veicularão diferentes concepções de homem, mundo, sociedade etc.

Assim, de forma consciente ou inconscientemente, toda prática educativa veicula uma concepção de mundo, homem, sociedade, cultura, escola, educação, ensino-aprendizagem, relacionamento professor-aluno, metodologia, avaliação, conteúdo e corpo.

Para compreender o que fundamenta a ação docente, a autora optou por analisar cada uma das abordagens do processo de ensino em seus pressupostos e em suas conseqüências, ou seja, as diferentes concepções por elas veiculadas.

Também para a análise da experiência em questão, ETFPE/UNED - PETROLINA, é de fundamental importância a compreensão sobre os pressupostos de cada uma das abordagens do processo de ensino e suas conseqüências enquanto concepções de homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia, avaliação, conteúdo e corpo. Assim recorreremos novamente à MIZUKAMI no estudo das abordagens.

ABORDAGEM TRADICIONAL

Fundamenta-se numa prática educativa centrada na transmissão de conhecimentos culturalmente aceitos como prontos e importantes para a formação do indivíduo segundo objetivos determinados pela sociedade. Esta abordagem não se fundamenta em nenhuma teoria do conhecimento empiricamente validada e desconhece que exista qualquer estrutura de conhecimento no próprio sujeito. Como defensores desta abordagem, encontra-se, entre outros, Snyders e Alain.

Durante a Idade Média e a Renascença, o ensino é predominantemente verbalista, seguido, durante os séculos XVIII e XIX, por uma tendência dedutivista baseada numa psicologia sensual-empirista, acreditando provocar alguma atividade mental no aluno.

Embora não se fundamente em nenhuma teoria do conhecimento, esta abordagem também apresenta uma compreensão e tomada de posição em relação ao sujeito e ao meio que implicam na transmissão de diferentes concepções .

Na relação sujeito-objeto, homem e mundo são considerados ligados apenas pela influência do mundo exercida sobre o sujeito. O mundo é externo ao sujeito e este último é entendido como produto do meio. O homem é um ser passivo, conduzido a um processo de impressão, em si mesmo, de modelos e conhecimentos sobre o que já se encontra na realidade exterior. O mundo, por sua vez, deve ser apreendido pelo sujeito e esta apreensão se dará tão melhor quanto maior for o número de informações sobre o mundo armazenadas pelo sujeito.

A forma como se dá a relação homem e mundo implica na maneira em que se compreende a produção e a aquisição do saber.

O conhecimento assim é uma aquisição exógena. A ênfase é dada à capacidade do indivíduo em armazenar uma grande quantidade de informações. Ignora-se a capacidade do indivíduo de produzir seu próprio conhecimento e a existência de estruturas cognitivas pré-formadas ou em construção.

Na relação do sujeito com o meio e na forma de aquisição do conhecimento, está implícita uma concepção de sociedade-cultura, baseada em princípios individualistas, onde quem detém maior quantidade de informações sobre o patrimônio cultural, deve, hierarquicamente, ocupar os mais altos cargos sociais.

A educação é dada a responsabilidade de transmitir e repassar os modelos prefixados já existentes na realidade social e cultural. Seu objetivo é ajustar o indivíduo à sociedade, exigindo dele a reprodução do produto adquirido.

A escola sistematiza o conhecimento, seleciona as idéias e informações pensadas como mais importantes para o indivíduo.. A escola é o lugar de aquisição deste produto e dos modelos

exigidos, garantindo assim a manutenção das idéias e da forma de pensamento em relação ao sujeito e ao meio. Por ser o lugar onde o indivíduo adquire grande quantidade de informações, utilizando-se da capacidade de memorização, a escola é entendida como o lugar onde se raciocina.

O ensino-aprendizagem obedece programas rígidos e pré-estabelecidos, considerando-se sua possível utilidade na vida do indivíduo. Portanto, as informações precisam ser ensinadas e, para garantir que haja aprendizagem, os alunos precisam imitar os modelos.

Nesta abordagem considera-se como conteúdo de ensino as informações e imagens prontas sobre o mundo. Na seleção dos conteúdos não importa a experiência dos alunos, seus interesses e nem suas expectativas.

A relação professor-aluno é vertical e individual, inexistindo a constituição de grupo. É o professor quem detém o poder decisório. O aluno não participa na elaboração do programa e na tomada de quaisquer decisões.

O papel do professor é o de transmitir os modelos e conteúdos predeterminados, cabendo aos alunos a repetição das informações recebidas, sem que seja estimulada qualquer reflexão sobre as informações dadas.

No processo de ensino a metodologia adotada é centrada no professor e no seu comando. Apresenta características expositivas e demonstrativas por parte do professor e observa-se igualmente a reprodução por parte dos alunos. Baseia a aprendizagem no exercício do aluno e acredita na repetição dos

exercícios como forma de se alcançar os resultados desejados.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem objetiva, como resultado, a reprodução dos conteúdos. Busca assegurar a aquisição do produto verificando se os modelos foram fielmente copiados. As notas obtidas funcionam na sociedade como níveis de aquisição do patrimônio cultural. A avaliação seleciona os alunos que obtiveram "bom rendimento", tidos como dentro dos padrões culturais aceitáveis, dos que ficaram aquém da aquisição mínima do patrimônio cultural.

Cada abordagem veicula concepções diferentes sobre corpo, na medida em que veicula concepções de homem, de suas relações com o mundo, com a produção do conhecimento, e de suas relações sociais e culturais etc.

Na abordagem tradicional observa-se a ênfase dada às atividades intelectuais, às abstrações e à uma certa forma "milagrosa" de estar no mundo. Chega-se a defender inclusive uma "aristocracia do espírito". Não se considera a individualidade: todos são considerados e tratados igualmente. Todos devem receber as mesmas informações, repetir os mesmos modelos, com o mesmo ritmo de trabalho e dar as mesmas respostas. Assim, segundo esta abordagem, o homem tem um corpo e este por sua vez foi inserido no mundo, não apresentando diferenças individuais.

Cada uma das concepções da abordagem tradicional veiculam, implícita ou explicitamente, uma concepção de corpo. Na relação sujeito-objeto o corpo é passivo; na relação homem-mundo o corpo é movido pelas circunstâncias ambientais e não por suas necessidades e desejos; na relação sociedade-cultura um corpo é superior ao outro; na relação com o conhecimento o corpo é vazio;

na relação Educação-Escola o corpo precisa ser enquadrado dentro dos modelos sociais existentes para também servir de modelo; na relação ensino-aprendizagem o corpo é um lugar de depósito, que escuta e imita; na relação professor-aluno, metodologia e avaliação, o conceito sobre corpo é basicamente o mesmo, um corpo comanda e o outro obedece. A concepção de corpo veiculada através dos conteúdos é de um corpo limitado a ser um reproduutor, um mero imitador.

ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA

Esta abordagem fundamenta-se no empirismo (primado do objeto). A relação sujeito-objeto subjacente a esta teoria enfatiza o ambiente como detentor de uma pré-formação exógena do conhecimento. A realidade é externa ao sujeito e compreendida como produto da evolução, adaptação e seleção em virtude das forças existentes nesta mesma realidade.

A preocupação dos cientistas defensores desta teoria empirista está em determinar as relações entre causa e efeito existentes na natureza e no comportamento. Acreditam que o comportamento é função de algo dado na natureza e que, conhecendo e compreendendo a forma como se dá a relação entre causa e efeito, podem prever e controlar tanto o comportamento quanto o meio.

O meio, nesta abordagem, naturalmente, modela o sujeito, caracterizando-o como seu produto. Seu comportamento é entendido como resposta às circunstâncias reforçadoras, ou seja, aos estímulos ambientais. Por sua vez, o meio também pode ser

modificado pela ação do sujeito.

Skinner é um dos principais representantes e defensores do comportamentalismo. Seus estudos baseiam-se em resultados de experiências obtidas através do planejamento de contingências de reforço, considerando-se as circunstâncias em que ocorreram as respostas, as respostas obtidas e os agentes reforçadores. Através de seus experimentos, estabeleceu a relação entre estímulo-resposta enquanto causa e efeito, modelando os comportamentos tido como desejáveis, através do uso de recompensas, podendo assim controlar os comportamentos observados.

E partindo-se do pressuposto de que a experiência planejada promove uma aprendizagem mais eficiente, que esta teoria chega às escolas enquanto abordagem do processo de ensino, veiculando assim sua compreensão e tomada de posição em relação ao sujeito e ao meio.

Igualmente à abordagem tradicional, a relação homem-mundo continua considerando o homem enquanto um ser passivo e produto do meio. Sendo que nesta abordagem ele é conseqüências do processo evolutivo, seu comportamento pode tanto ser antecipado, determinado, quanto controlado, de acordo com o que a sociedade decidir ser melhor para ele.

Nesta relação, o mundo é ao mesmo tempo causa e efeito. Foi também construído pelas forças existentes no ambiente. O homem faz parte deste mundo, portanto as mudanças ambientais ocorridas no mundo, terminam também por determinar mudanças no homem e no seu comportamento. Assim, o ambiente determina a

existência de certos padrões comportamentais em virtude da necessidade adaptativa das espécies ao processo evolutivo. O meio seleciona e condiciona o homem. Embora sujeito às contingências do meio, o homem deve deter o conhecimento sobre a ordem dos eventos do universo como forma de exercer controle sobre as situações ambientais e sobre o seu próprio comportamento.

Considerando-se a relação sujeito-objeto nesta abordagem, fica evidente que o conhecimento faz parte de uma realidade externa ao sujeito e que deve ser experimentado por ele como única forma de aquisição deste conhecimento e da possibilidade de exercer controle sobre o ambiente até então controlador. O conhecimento, portanto, passa a ser entendido como dependente da experimentação e da ordem em que ocorrem os eventos no universo. Para que a aquisição deste conhecimento se dê de forma mais efetiva, os comportamentalistas recorrem ao planejamento de contingências de reforço, onde, através da experimentação, o sujeito é induzido a apresentar as formas comportamentais desejadas.

Enquanto na abordagem tradicional o conhecimento era representado pela capacidade do sujeito de armazenar informações, nesta abordagem o conhecimento está relacionado à capacidade do indivíduo em descobrir a ordem na natureza, nos eventos e na relação entre eles para poder controlar tanto o ambiente quanto o seu próprio comportamento através do planejamento das experiências.

Desta forma, se na abordagem tradicional a sociedade assumia um caráter individualista, no sentido de um indivíduo ser melhor que outro, nesta abordagem, embora com caráter também

individualista, não existe mérito pessoal, porque todas as ações do sujeito são determinadas pelo meio. Em virtude do planejamento social, todos os indivíduos são bons, dóceis e produtivos.

A cultura aqui é representada não por suas tradições culturais, mas pelos usos, costumes dominantes (moda) e pelos comportamentos que se mantêm, depois de serem selecionados por esta mesma cultura. A cultura sendo controlada e dirigida, seleciona para si o que acredita ser bom de acordo com o que é aceitável ou não nos parâmetros oferecidos pela sociedade da qual faz parte.

Dentro destas perspectivas, o conhecimento, no sentido de ordenar os eventos na natureza e exercer um certo controle sobre o meio, vem servir de base para que o planejamento social ocupe o lugar das tradições sócio-culturais, dando infraestrutura para uma sociedade tida como ideal. A sociedade, então, faz uso do planejamento de contingências de reforço com o objetivo de modelar e controlar os comportamentos tidos como aceitáveis ou não dentro de uma dada cultura. Na modelagem dos comportamentos, busca-se que os indivíduos adquiram habilidades que os façam produzir o máximo possível com o máximo de competência.

Nesta abordagem as concepções de sociedade-cultura, educação, escola, ensino-aprendizagem e metodologia apresentam como característica comum uma grande preocupação com o emprego dos princípios científicos no planejamento das contingências de reforço e da tecnologia educacional no planejamento, condução e avaliação dos comportamentos determinados pelo sistema social,

que pretende-se instalar e manter.

Educação, escola e ensino-aprendizagem, nesta abordagem, não têm nenhum poder de decisão quanto ao tipo de informações que devem ser transmitidas aos alunos. Deve apenas garantir a aquisição de conhecimentos e habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do meio, já previamente determinados pela sociedade. As formas de controle devem ser incorporadas pelo sujeito, passando este a ser auto-controlado e controlador direto do ambiente. Neste sentido, o sujeito não é apenas passivo, como também ajuda a manter este estado de coisas.

Nestas perspectivas não existem possibilidades do indivíduo desenvolver sua individualidade, pois não se considera como importante a existência de valores pessoais. O que importa são os valores sociais, devendo, assim, o sujeito se enquadrar dentro das opções oferecidas pela sociedade.

Os objetivos da relação ensino-aprendizagem são as categorias ou padrões de comportamento que devem ser incorporados, mantidos e mudados pelo sujeito através de uma prática reforçada. Neste sentido, no início do processo de ensino, identifica-se o comportamento de entrada e determina-se os comportamentos finais desejados. Assim, estabelece-se os objetivos intermediários e finais que serão divididos em pequenos passos. Como já foi explicitado anteriormente, ensinar consiste em organizar e planejar as contingências de reforço. As maiores dificuldades do processo ensino-aprendizagem consistem em lidar com os acontecimentos que não foram previstos, pois na prática pedagógica não existe lugar para o que não foi planejado.

Os conteúdos veiculados na escola são baseados na transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e o controle do ambiente. Os conteúdos aqui são opções permitidas pelo caráter social. Nesta abordagem não existe espaço para conteúdos vindos da própria experiência dos alunos; na seleção dos conteúdos também não se consideram as expectativas e nem interesses pessoais.

A relação ensino-aprendizagem apresenta, tanto implícita quanto explicitamente, o tipo de relação professor-aluno mantida através desta prática pedagógica. Nesta abordagem cabe ao professor organizar e aumentar a quantidade de contingências de reforço para se alcançar os objetivos sociais já pré-estabelecidos e as respostas desejadas. Ao aluno, ciente do que se espera dele, cabe apenas responder.

A relação professor-aluno nesta abordagem continua dual, inexistindo a constituição da relação de grupo. A diferença quanto à abordagem tradicional consiste no fato de que aqui se considera o ritmo individual e a aprendizagem de cada aluno. Desta forma, o atendimento do professor ao aluno passa a ser individualizado.

A metodologia compreende a aplicação da tecnologia educacional, enquanto forma sistematizada de planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Esta sistematização passa pela separação da matéria a ser dada em pequenos passos. Acredita-se, assim, poder melhor controlar as contingências de reforço, estabelecer "feedback" e ajustar o ritmo de

aprendizagem ao ritmo individual de cada aluno.

A metodologia aqui é diretiva, centrada no professor enquanto planejador de contingências de reforço. Busca-se um alto nível de aprendizagem e da competência através da experiência programada.

Nesta abordagem os objetivos de ensino e a avaliação fixam os critérios de desempenho adequados baseando-se nas exigências da própria sociedade. A avaliação consiste em verificar se os objetivos sociais foram atingidos dentro dos padrões tidos como aceitáveis.

Enquanto a abordagem tradicional realiza a avaliação apenas ao final do processo, na abordagem comportamentalista a avaliação é realizada em três momentos. No início do processo, diagnosticando os comportamentos existentes, contribuindo assim para a planificação das etapas seguintes. No decorrer do processo, sendo formativa para o aluno, enquanto ele mesmo pode exercer um certo controle sobre o processo de aprendizagem, e informativa para o professor, que acompanha os níveis de aquisição dos objetivos intermediários. Ao final do processo assume características somativas, onde se verifica se os padrões comportamentais desejados foram adquiridos. A ênfase desta avaliação está centrada na obtenção do produto e o produto aqui é representado pela aquisição das formas de controle dos comportamentos e do ambiente.

Como já evidenciamos na abordagem anterior, cada uma das concepções apresentadas veiculam, implicitamente, uma concepção de corpo. Nesta abordagem, a ênfase dada ao ambiente na relação sujeito-objeto, pressupõe um corpo como conseqüências do

meio. O corpo é a forma do homem estar no mundo enquanto sujeito passivo às mutações e adaptações promovidas pelo ambiente. O corpo neste caso é um organismo que funciona com ritmo próprio e se comporta para atender as exigências de adaptação ao ambiente.

Na relação homem-mundo, o corpo é passivo, controlado e controlador, tanto de seu próprio comportamento como do ambiente. Igualmente à abordagem tradicional, o corpo é movido pelas circunstâncias ambientais e não por suas necessidades e seus desejos.

Na relação sociedade-cultura, os corpos são iguais, são induzidos a apresentarem os mesmos comportamentos tidos como desejáveis.

Na relação com o conhecimento, o corpo também é vazio; não existe nenhuma pré-formação do conhecimento no sujeito. O corpo aqui, diferentemente da abordagem tradicional, é um organismo que, por questões funcionais, apresenta comportamentos observáveis e que são usados em experimentos para ser ele mesmo, auto-controlável e controlador.

Na relação educação-escola, o corpo é algo que precisa ser modelado de acordo com padrões comportamentais socialmente aceitos como úteis e desejáveis dentro de uma cultura. O corpo aqui deve assumir as formas de controle.

Na relação ensino-aprendizagem, o corpo também é lugar de depósito. Na relação professor-aluno, um corpo comanda e outro obedece. Na metodologia, o corpo é algo que aprende em seu ritmo próprio. Na avaliação, o corpo deve ter adquirido as formas de controle de meio. Os conteúdos veiculados compreendem um corpo

eficiente e produtivo.

ABORDAGEM HUMANISTA

Esta abordagem caracteriza-se por sua ênfase no primado do sujeito (inatista), sendo também interacionista quanto à compreensão do desenvolvimento humano e do conhecimento. A relação sujeito-objeto pressupõe a existência de uma pré-formação endógena do conhecimento. A ênfase é dada, portanto, ao que é interno ao sujeito, seus interesses, suas emoções, assim como as relações interpessoais e no que isso gera em termos de contribuição para a qualidade de vida social.

Os principais representantes são Rogers (enfoque na psicologia humanista) e Neill (espontaneísta).

A tomada de posição em relação ao sujeito e ao meio compreende um sujeito situado espaço-temporalmente no mundo, considerando-o enquanto totalidade única e inacabada, construtor de seu próprio conhecimento e transformador da realidade.

A relação homem-mundo é também única, pessoal e intransferível. Cada pessoa tem sua percepção própria do mundo; o que é percebido no mundo é entendido como realidade para o sujeito.

Enquanto nas abordagens anteriores o comportamento do sujeito era determinado pelas contingências do meio, nesta abordagem o comportamento é auto-gerado em função das necessidades e interesses do próprio sujeito. O homem aqui não é criado pelo mundo, mas por ele mesmo. Ao mesmo tempo, o mundo também é criado pelo sujeito, na medida em que cada sujeito

compreende o mundo de acordo com sua própria percepção. O mundo é subjetivo porque é uma forma de apreensão particular, realizada individualmente por cada sujeito. Apesar da ênfase dada ao sujeito, existe um certo nível de interação do sujeito com o meio na medida em que a relação entre homem e mundo assume características dinâmicas de atualização.

A relação homem-mundo, sujeito-objeto, trazem consigo uma forma peculiar na produção do conhecimento. Enquanto nas abordagens tradicional e comportamentalista o conhecimento era externo ao sujeito, aqui ele é construído pelo próprio sujeito a partir de sua experiência pessoal. Portanto o conhecimento é, para o sujeito, significativo, dinâmico, dependente de um processo natural do ser humano em sua interação com o meio.

Nesta abordagem o conhecimento é estruturado a partir da percepção da realidade apresentada pelo sujeito, que manifesta uma pré-disposição natural para o conhecimento, próprio da atividade humana. Conhecer é conhecer a si mesmo, não importando conhecimentos que não interessem ao sujeito.

Sociedade e cultura baseiam-se nos princípios da individualidade, investindo na qualidade do relacionamento interpessoal e nos princípios da liberdade.

A sociedade é entendida como aberta, democrática, com base na responsabilidade das decisões pessoais, voltada para o auto-conhecimento, auto-realização, onde os indivíduos respeitam uns aos outros. A ênfase é dada ao homem, num processo de vir a ser individual e coletivo.

A educação busca facilitar a aprendizagem, dando condições para que o educando se expresse tanto intelectual

quanto emocionalmente. Aqui se objetiva promover a auto-construção do indivíduo através de sua auto-descoberta e auto-realização. Este processo visa a educação do homem como uma pessoa num processo de vir a ser, tanto individualmente quanto em grupo. Aqui o sujeito deve liberar sua capacidade de conduzir sua própria aprendizagem com autonomia participativa e digna. A educação nesta abordagem é centrada no aluno, é democrática e baseada na responsabilidade deste por suas decisões. Objetiva promover experiências significativas e a busca da felicidade pessoal.

A escola, por sua vez, respeita o sujeito em sua própria condição, como ele é, objetivando o desenvolvimento de um contínuo vir a ser do sujeito, enquanto uma personalidade. Favorece o processo contínuo de aprendizagem e baseia-se nos princípios da democracia.

As concepções de educação e escola implicam numa visão de ensino-aprendizagem centrada na pessoa, dirigida à experiência própria, significativa. Considera que a emoção facilita a aprendizagem, na medida em que a pessoa só aprende o que deseja aprender.

No processo ensino-aprendizagem não existem situações modelo; as situações de aprendizagem são únicas, assim como as respostas a estas situações.

Segundo MAHONEY (1976 apud MIZUKAMI, 1986), em análise sobre os conceitos básicos da teoria da aprendizagem subjacente a esta abordagem, é preciso considerar que o sujeito apresenta, de forma inata um potencial para aprender, possui grande tendência a

realizar esta potencialidade, apresenta capacidade orgânica de valoração, e, portanto, a aprendizagem precisa ser significativa. O sujeito apresenta, ainda, resistência, abertura à experiência, auto-avaliação, criatividade, auto-confiança e independência. O ensino-aprendizagem teria um envolvimento tanto do aspecto sensível quanto do aspecto cognitivo.

Ensino-aprendizagem, por sua vez, implica no estabelecimento de uma relação professor-aluno baseada também nos princípios da democracia.

Aqui o professor é um facilitador da aprendizagem que cria situações reais de desafios para que os alunos aprendam.

Tanto professor quanto aluno são vistos enquanto personalidades únicas que se auto-desenvolvem. O relacionamento professor-aluno é baseado na aceitação, compreensão empática e confiança. A relação é horizontal, sendo o aluno responsável pelos objetivos de aprendizagem quanto ao seu significado e importância. As qualidades do professor facilitador objetivam intensificar a curiosidade do aluno e atender as suas necessidades.

A metodologia deve se basear no ensino-aberto e na auto-reponsabilidade do aluno pelas decisões tomadas.

O aluno tem papel central na participação da elaboração de todo o programa.

Os conteúdos veiculados são informações significativas para o aluno, extraídas da experiência pessoal e baseados na reconstrução destas experiências. Devem ser escolhidos, criticados, aperfeiçoados e substituídos pelos alunos.

A avaliação é organizada partindo-se da constatação de

que o sujeito é a pessoa mais indicada para efetuar a enquanto auto-avaliação, já que existe no próprio sujeito quadros de referência que lhe permitem estabelecer seus próprios critérios, que indicam se os objetivos são significativos. A partir da auto-avaliação o sujeito reorganiza-se através do "feedback" recebido. O aluno assume assim as formas de controle de sua aprendizagem.

De acordo com esta abordagem, a concepção de corpo veiculada é da existência de um corpo enquanto totalidade única e inacabada, e que na relação sujeito-objeto, o corpo é ativo sendo expressão particular do sujeito ser e estar no mundo de forma integrada.

Na relação homem-mundo o corpo é movido por suas necessidades e pela satisfação de seus desejos pessoais; na relação sociedade-cultura um corpo respeita o outro, mas o que importa é a auto-descoberta e a auto-realização do próprio corpo; na relação com o conhecimento o corpo só busca o que quer em sua interação com o meio, é auto-suficiente; na relação Educação-Escola o corpo é único; na relação ensino-aprendizagem cada corpo expressa o que é, o que sente e o que deseja; na relação professor-aluno os corpos aceitam o outro como ele é; na relação com a metodologia o corpo é participativo; na relação com o conteúdo o corpo interage com ele, transformando-o e se transformando; na relação com a avaliação o corpo tem seus próprios referenciais de significado.

ABORDAGEM COGNITIVISTA

Trata-se de uma abordagem interacionista que considera tanto o objeto quanto o sujeito igualmente responsáveis pela construção do conhecimento. Esta interação do sujeito com o ambiente se dá pela ação inteligente do sujeito no sentido de solucionar os sucessivos problemas encontrados, constituindo-se num processo contínuo de adaptação ao meio. A preocupação central desta abordagem é em como se dá a relação do sujeito com os estímulos ambientais.

Acredita-se numa inter-relação e interdependência entre sujeito e objeto e que esta interação é responsável pela formação de novas estruturas cognitivas que não existiam anteriormente no sujeito. A formação de novas estruturas cognitivas implica em novas formas de apreensão do objeto pelo sujeito, correspondendo assim, a cada nova estruturação cognitiva, uma nova percepção do mundo pelo sujeito. Portanto a ênfase desta abordagem está centrada no desenvolvimento dos processos cognitivos e na capacidade do sujeito de integrar informações e processá-las. Como principal representante desta teoria encontra-se o suíço Jean Piaget.

Considerando-se que a preocupação desta abordagem está centrada na forma como o sujeito lida com os estímulos ambientais, os estudiosos desta abordagem enfatizam os processos pelos quais se dá o desenvolvimento e aquisição das novas estruturas cognitivas. Portanto sua preocupação é com as etapas do desenvolvimento do ser humano e com os objetos sucessivos percebidos pelo sujeito dentro de cada uma das etapas.

Nesta abordagem a tomada de posição em relação ao

sujeito e ao meio pressupõe uma concepção de homem e mundo num processo de interação e co-responsabilidade pelo desenvolvimento ocorrido entre ambos. O homem é considerado um sujeito epistêmico, que desenvolve-se inteligente e afetivamente de estágios mais primitivos até chegar ao pensamento hipotético-dedutivo. O homem é considerado um sujeito cognoscente em sua relação com os estímulos ambientais. Desta forma aumenta seu controle sobre o meio, modificando-o. O meio, por sua vez, modificado, modifica também o sujeito.

Como já foi citado anteriormente, o conhecimento é o produto da interação sujeito-objeto de forma indiferenciada; é uma construção contínua, um processo de reestruturações sucessivas elaboradas pela inteligência. O conhecimento, aqui, assume características endógenas e exógenas ao mesmo tempo.

Segundo Piaget (apud MIZUKAMI, 1986), o conhecimento é adquirido exatamente por estas duas fases. A primeira fase é exógena, onde ocorre apenas a constatação e imitação. Esta fase tem relação com a formação do pensamento operacional em seu momento indutivo, onde o sujeito descobre regularidades, causalidades e leis. A segunda fase é endógena, onde ocorrem os processos de abstração, combinação e o estabelecimento de relações. Esta fase tem relação com o pensamento operacional baseado na dedução, onde o sujeito elabora, cria ou inventa explicações destinadas à compreensão da realidade. Coloca ainda que muitos sujeitos não ultrapassam a fase exógena e que o verdadeiro conhecimento implica numa aquisição endógena. Conhecer aqui é agir sobre o objeto, abstraindo dele novas combinações e

relações para poder transformá-lo.

Entendendo a interação sujeito-objeto como um processo de adaptação contínua, de reestruturações sucessivas entre o sujeito e o meio e as diferentes concepções de mundo por ele adquiridas no decorrer de cada etapa de seu desenvolvimento, podemos extrair daí uma concepção de sociedade-cultura correspondente à cada fase do desenvolvimento do ser humano, implícita em suas respectivas concepções de mundo.

Acredita-se aqui que o nível de organização do sistema social depende do nível de desenvolvimento mental médio das pessoas, de sua capacidade de abstração e de sua estruturação lógica. Verifica-se assim uma relação paralela entre as fases do desenvolvimento ontogênico do ser humano: anomia, heteronomia, podendo chegar até a autonomia e os tipos de regime social de cada sociedade: entendidas aqui como a anarquia, tirania e a democracia.

Neste sentido a concepção de sociedade e cultura caminha em direção à democracia, implicando em deliberação coletiva e responsabilidade pelas decisões tomadas pelo grupo. A autora não entende que esta abordagem veicule um modelo ideal de sociedade como produto da evolução humana. Acredita na otimização do comportamento individual e coletivo. Entende o comportamento individual do sujeito enquanto consciência intelectual, moral e autônoma e o comportamento coletivo como organização social e política da sociedade.

A educação preocupa-se, principalmente, em provocar situações desequilibradoras que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento mental dos sujeitos, para que estes possam

desenvolver progressivamente seus próprios conceitos, noções e operações, assim como desenvolver o seu pensamento lógico-racional como instrumental para se atingir a autonomia. A educação aqui é entendida como um processo integrado, devendo garantir o desenvolvimento da inteligência e da moral, baseando-se nos princípios da democracia e da liberdade de ação pelo aluno. A educação aqui ainda pode ser entendida como um processo de socialização, uma vez que acredita que cada aluno, por ter uma percepção própria do mundo, apresenta assim uma parte da realidade que precisa ser colocada em comum para que contribua com o processo de aprendizagem do grupo.

Uma educação que fundamenta-se nos princípios da democracia e da autonomia busca auxiliar o aluno em seu pleno desenvolvimento moral e intelectual, oferecendo condições para que o aluno construa seus próprios conceitos e operações, num processo de reestruturações sucessivas.

Este tipo de educação pressupõe uma escola que trabalhe com o que é de interesse do grupo, com o que lhe é intrinsecamente motivante. A escola deve partir da própria experiência do sujeito e do seu nível de desenvolvimento mental para criar situações onde o próprio sujeito possa ampliar o leque de suas possibilidades motoras, verbais e mentais, através da construção de seus próprios conceitos a nível operatório, aumentando assim a complexidade de suas estruturas cognitivas.

A concepção de ensino-aprendizagem apresenta como preocupação principal garantir que haja no sujeito um aumento de complexidade em suas estruturas de comportamento motora, verbal e

mental, desenvolvendo a inteligência como instrumento principal na resolução de problemas. O aumento da complexidade das estruturas de comportamento ocorrem em virtude da ação do sujeito sobre o objeto e de sua capacidade de estabelecer relações e combinações na exploração do objeto. O processo ensino-aprendizagem enfatiza a criatividade e a resolução de problemas. Ensinar consiste, nesta abordagem, em criar situações problemas onde os alunos possam aprender, ou seja assimilar o real às estruturas já existentes, criando assim novas estruturas que terão necessidades de assimilar outros objetos em uma maior complexidade.

E ensino-aprendizagem pressupõe uma relação professor-aluno baseada na reciprocidade e no respeito mútuo. Caberá ao professor criar situações problema onde haja cooperação entre os membros do grupo, de forma que cada um dê sua parcela de contribuição para a resolução dos problemas, respeitando-se a tomada de posição de cada um em virtude do seu nível de compreensão da realidade, considerando-se as características da fase evolutiva na qual os sujeitos se encontram.

Nesta abordagem os conteúdos veiculados partem da experiência do sujeito e busca-se ampliar as possibilidades de combinações e relações destas experiências com objetivos voltados para se alcançar uma maior complexidade das estruturas comportamentais do sujeito. O conteúdo passa a ser a realização de novas combinações, a criatividade em todos os aspectos, motor, verbal e mental.

A metodologia subjacente a esta abordagem baseia-se na teoria do desenvolvimento humano, devendo ser extraída de cada

fase do desenvolvimento humano uma metodologia adequada à esta fase. A metodologia baseia-se na proposição de problemas adequados à cada fase do desenvolvimento do ser humano. Esta metodologia pressupõe um ensino centrado no aluno considerando os estímulos do ambiente social como condição para o seu desenvolvimento.

Como estratégia de ensino adota-se o trabalho em grupo como uma forma de garantir a socialização das experiências dos indivíduos, considerando-se esta socialização como condição para o desenvolvimento das operações mentais do sujeito.

O jogo assume um papel de importância capital no desenvolvimento do ser humano. Acredita-se que de forma correspondente a cada fase do desenvolvimento do ser humano corresponde um tipo de jogo. Sendo assim o jogo caracteriza-se, segundo sua relação com o desenvolvimento do ser humano, em jogo simbólico, jogo pré-social e o jogo de regras sociais.

A avaliação implica em se verificar se o aluno adquiriu noções de conservações, realizou operações, estabeleceu relações etc. O rendimento poderá ser avaliado de acordo com sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida. O rendimento deverá ser avaliado através de reproduções livres, expressões próprias, relacionamentos, explicações práticas e causais etc. O controle do aproveitamento deve ser apoiado em múltiplos critérios considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas. Deve-se considerar que a resposta dada num determinado ponto da ontogênese é peculiar ao estágio em que o aluno se encontra e às fontes de informações com

as quais pode contar.

O corpo aqui é considerado como o mediador da relação do sujeito com o meio, é a forma de contato do sujeito com o objeto. É um corpo inteligente que coordena suas ações para alcançar os objetivos pretendidos, auto-organizando-se e criando formas de manter o equilíbrio entre si e o meio. Busca alcançar o máximo de sua operacionalidade, sejam elas motoras, verbais ou mentais. Existem tantos corpos quanto há visões de mundo, determinadas pelo nível mental de abstrações do indivíduo. O corpo é também um instrumento de adaptação às suas necessidades e ao meio. O corpo é sensível e inteligente. É através do corpo próprio que o homem estabelece a relação sujeito-objeto, sendo este corpo instrumento na percepção deste meio, instrumento de busca e de adaptação e reestruturação do próprio sujeito ao meio.

Cada uma das concepções desta abordagem entende o corpo numa relação constante com o meio num processo de assimilação, adaptação e reestruturações sucessivas.

Assim na relação sujeito-objeto o corpo é dinâmico e inteligente; na relação homem-mundo o corpo é movido pela necessidade de encontrar respostas aos desafios encontrados, em virtude dos diferentes desafios, cada corpo tem uma percepção diferente do mundo; na relação sociedade-cultura o corpo é participativo, responsável e autônomo; na relação com o conhecimento o corpo constrói suas próprias estruturas de conhecimento, coordenando suas ações no sentido de manter o equilíbrio entre si e o meio; na relação educação-escola o corpo é constantemente desafiado, construindo progressivamente sua autonomia; na relação ensino-aprendizagem o corpo é o lugar onde

ocorre o processo operatório na construção das noções e conceitos: na relação professor-aluno os corpos se respeitam e se ajudam num processo de socialização; na relação com a metodologia um corpo coloca os desafios e os outros buscam, em grupo, soluções para os problemas; na relação com o conteúdo o corpo recria e reestrutura os objetos e a si próprio; na relação com a avaliação o corpo expressa livremente seu nível de reestruturação da realidade.

ABORDAGEM SOCIO-CULTURAL

Esta abordagem fundamenta-se também numa teoria interacionista, onde a relação sujeito-objeto na produção do conhecimento se dá em virtude da ação do sujeito enquanto pensamento-ação em respostas aos estímulos ambientais recebidos.

A característica principal desta abordagem é sua preocupação com os aspectos sócio-político-culturais e suas conseqüências enquanto projeto político.

No Brasil, Paulo Freire é seu principal representante. Seus trabalhos referem-se à questão da cultura popular, voltam-se para as camadas sócio-economicamente inferiores e para a alfabetização de adultos no sentido de auxiliá-los em seu processo de conscientização. Entende-se aqui conscientização como um processo de desvelamento da realidade, onde o sujeito progride do estágio de uma consciência ingênua para uma consciência crítica de sua realidade, para que assim possa enquanto sujeito desta mesma realidade, intervir para poder transformá-la.

Sendo uma abordagem interacionista, homem e mundo interagem entre si, sendo que esta interação com o meio é considerada como indispensável para que o homem se desenvolva enquanto sujeito de sua práxis. Na verdade é dada ênfase ao sujeito enquanto elaborador e criador do conhecimento. Considera-se o homem aqui como sujeito de sua própria educação e o contexto sócio-político e cultural no qual vive. Portanto o homem é considerado situado no tempo e no espaço, construtor de sua história. O homem só assume verdadeiramente o seu papel de sujeito, construtor enquanto interventor de sua própria realidade, a partir do momento que reflete sobre esta mesma realidade para poder transformá-la. Quanto mais reflete sobre sua realidade mais se torna um sujeito crítico, consciente de sua realidade e dos possíveis meios de intervir, criticando e denunciando a realidade opressora para assim poder decidir e atuar enquanto sujeito construtor de sua história e de sua cultura.

O homem constrói a si mesmo, a sua cultura e a sua história. Neste sentido as concepções de sociedade-cultura passam também a ser entendidas como produto de toda ação do homem enquanto respostas aos desafios encontrados na natureza. A ação do homem em relação aos desafios encontrados pode ser de caráter mecânico, automático ou reflexivo. Depende necessariamente da consciência do sujeito, se ingênua ou crítica. Desta forma o indivíduo assume uma postura na sociedade, mantendo-a da forma que está ou transformando-a. Quando o sujeito começa a perceber-se, juntamente com outros sujeitos, em um contexto de vida opressor e começa a refletir e dialogar com os outros homens

sobre os determinantes e consequências do regime social no qual vivem, tornam-se progressivamente mais conscientes e cada vez mais sujeitos, criadores de sua própria história e cultura num processo de libertação.

Nas concepções sobre sociedade-cultura, podemos perceber dois extremos: uma sociedade opressora, fechada, e uma sociedade democrática, aberta.

Esta abordagem objetiva tornar o sujeito consciente da realidade, do seu contexto de vida, levando-o a transcender de um estado de consciência ingênua a uma consciência crítica. Neste sentido busca-se transcender de uma sociedade fechada onde o sujeito apenas imita modelos e obedece, para uma sociedade aberta onde o sujeito participa das tomadas de decisão e o regime social é mantido em forma de co-gestão; de uma sociedade que considera os homens como sendo todos iguais para uma sociedade onde se considera a diversidade dos homens e de suas condições de vida; de uma cultura do silêncio para uma cultura onde a palavra é sinônimo de participação; de uma sociedade dependente economicamente para uma sociedade independente; de uma sociedade que trata o homem como objeto para uma sociedade que o percebe enquanto sujeito situado num contexto sócio-político-cultural; de uma sociedade que compreende o conhecimento enquanto produto para uma sociedade que entende o conhecimento enquanto processo; de uma sociedade ingênua mantenedora do **status quo** para uma sociedade consciente, crítica e transformadora da realidade.

Fundamentando-se na teoria interacionista sobre a elaboração do conhecimento, o homem constrói seu próprio

conhecimento em respostas aos desafios encontrados. A diferença da construção do conhecimento desta abordagem para a abordagem cognitivista é que nesta a apreensão do real pelo sujeito determina a formação de novas estruturas cognitivas que não existiam no sujeito e, na abordagem sócio-cultural, embora não discorde deste processo, vai além. A apreensão do real pelo sujeito se dá na medida em que este reflete sobre suas condições reais de existência, enquanto sujeito situado num contexto sócio-político e cultural com outros sujeitos. A elaboração do conhecimento aqui está ligada ao processo de desenvolvimento da conscientização.

Enquanto na abordagem cognitivista a elaboração do conhecimento está ligada às fases do desenvolvimento do ser humano, na abordagem sócio-cultural a elaboração do conhecimento está ligada ao processo de desenvolvimento da consciência do ser humano.

As fases do desenvolvimento da consciência do ser humano partem de uma consciência ingênua, caracterizada por uma compreensão da realidade centrada nas condições vegetativas de vida do homem. A transição da consciência ingênua para a consciência transitiva ingênua se dá a partir de uma ascensão econômica. O sujeito, por ter alcançado a situação econômica em que se encontra, julga que tudo só depende do esforço individual e até da sorte, e que, qualquer proposta de mudança colocará em risco o que foi adquirido. Para que o sujeito adquira a consciência transitiva, caracterizada como consciência crítica de sua dependência e condicionamento social, é preciso que seja inserido num processo educacional que estimule a reflexão em cima

de problemas reais de seu contexto de vida. Só através deste processo o sujeito, continua e progressivamente, adquire a consciência crítica, estabelecendo uma relação epistemológica com o meio, intervindo, denunciando e criticando os mecanismos opressores aos quais está submetido, apropriando-se assim do seu contexto.

Esta abordagem entende o processo educacional num sentido mais amplo, que vai além do que se entende como educação formal. Busca desenvolver no homem a capacidade de ser sujeito de sua própria educação, elaborador de seu próprio conhecimento e de sua história e cultura. A educação considera a vocação do homem ser sujeito e busca conduzir o processo de uma tomada de consciência crítica, desmitificando a realidade através da decodificação dos símbolos existentes em seu contexto sócio-político-cultural.

A desmitificação da realidade pelo homem o faz perceber-se enquanto objeto de manipulação junto com outros homens. Só assim, a partir da tomada de consciência de sua situação própria e dos outros homens, é que o sujeito engaja-se no processo de busca dos meios para transformar a realidade, onde quer garantir sua parcela de contribuição junto com outros homens, na condição de sujeito de sua própria história e não como massa de manobra que deve ser enquadrado dentro da sociedade.

Para Freire (apud MIZUKAMI, 1986), a educação enquanto processo de libertação é uma esperança utópica que implica em compromissos e terá de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada.

Considerando-se que o processo educativo se dá através da escola, esta passa então a ser entendida como uma instituição situada num determinado contexto sócio-político-cultural, que deve ser um local de crescimento mútuo entre professores e alunos, num processo de conscientização. A escola também deve ser analisada enquanto uma instituição que está a serviço da sociedade, da criação da cultura e da elaboração e aquisição do conhecimento.

A escola, tal como se dá nas abordagens tradicional e comportamentalista, representa uma instituição que se mantém enquanto serve aos interesses sociais. A partir do momento em que a escola começa a promover uma reflexão, uma análise crítica do processo como se vem dando a educação e a serviço de quem ela tem se mantido, a escola e a educação passam então para um último plano no contexto da sociedade dominante.

Ensino-aprendizagem na abordagem sócio-cultural pressupõe a superação da relação opressor-oprimido que tem se mantido ao longo dos tempos e das abordagens anteriores. Nesta abordagem não se considera a relação ensino aprendizagem enquanto alguém ensina a quem não sabe, mas enquanto um processo que todos colocam em comum o que sabem num processo contínuo de construção do conhecimento, de democratização da cultura.

Nesta abordagem, a relação ensino-aprendizagem pressupõe uma pedagogia problematizadora. Segundo Freire (apud MIZUKAMI, 1986), deve ser uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas o objeto de sua reflexão, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação.

Aqui o diálogo é a base do processo de conscientização e

pressupõe uma relação constante entre pensamento-ação, envolvendo o sujeito constantemente numa reflexão sobre sua realidade, sobre sua interação com o mundo, sobre os problemas de sua existência.

Este tipo de relação no processo educativo pressupõe a existência de métodos e técnicas que contribuam para a conquista dos fins a que se destinam. Se são a humanização e a conscientização os objetivos da educação, os meios para alcançá-los precisam ser compatíveis com sua intencionalidade.

A metodologia nesta abordagem parte de uma análise do contexto social do homem e de suas condições de vida. Com base no diálogo extrai-se da experiência do sujeito o seu universo temático. Daí se tira o tema gerador que será novamente apresentado ao sujeito na forma de um tipo de figura codificada. Assim professor e alunos poderão refletir sobre a realidade, no sentido de decodificá-la, uma vez que ela agora tornou-se um objeto de estudo.

A reflexão será direcionada no sentido de compreender a realidade, seus determinantes e suas conseqüências enquanto ação do homem em respostas aos desafios de suas vidas. Desta forma estabelece-se a relação pensamento-ação e o homem passa a refletir mais e mais em busca de soluções para os problemas que agora lhe são reapresentados. Desta forma o homem estabelece uma relação crítica e criadora com o seu meio, buscando transformar a realidade até então opressora.

Os conteúdos vivenciados são decorrentes da própria experiência dos sujeitos e de sua cultura. Não são simplesmente extraídos da realidade, passam primeiramente por um processo onde

os sujeitos tornam-se conscientes de sua realidade, de suas condições de existência. É da consciência progressiva do sujeito sobre sua realidade objetiva que se retira os conteúdos a serem explorados, desmitificados. Os conteúdos são extraídos da maneira de viver dos sujeitos em seu contexto real, sendo então transformados em conteúdos teóricos. Estes mesmos conteúdos serão analisados enquanto objetos cognoscíveis, estando assim sujeitos a transformação.

Os textos utilizados serão considerados históricos, analisados no sentido de compreender a visão do autor sobre o tema e o contexto sócio-cultural no qual foi produzido. Os conteúdos devem igualmente ser adaptados aos propósitos da educação, aqui entendida como transformadora.

A relação professor-aluno é horizontal, baseada no diálogo, na cooperação e organização para resolverem os problemas. Professor e aluno estão unidos pela cognição em torno de um objeto. Aqui todos colocam em comum o que entendem e percebem sobre o tema estudado, sobre sua realidade. Neste sentido tanto professor quanto aluno têm uma contribuição, imagem e compreensão sobre o objeto estudado. O professor procura desmitificar a realidade com o aluno, estimulando o questionamento e a reflexão sobre a cultura dominante, os valores sociais veiculados. O professor estimulará que os alunos valorizem sua cultura e sua linguagem e que os alunos consigam superar o estágio da consciência ingênua em busca da consciência crítico-transitiva, percebendo as contradições existentes na realidade.

A concepção sobre avaliação nesta abordagem é no sentido

de se promover a auto-avaliação e/ou a avaliação mútua da prática educativa pelo professor e aluno. A avaliação não é caracterizada por momentos estanques, mas é ela mesma um processo constante, onde professores e alunos colocam suas dificuldades e avaliam seus progressos.

Subjacentes a esta abordagem, a relação sujeito-objeto e sua tomada de posição em relação ao sujeito e ao meio pressupõem uma concepção de corpo baseada na compreensão da diversidade do homem, de seu contexto sócio-cultural e de sua percepção e relação com o mundo e com os outros homens. Desta forma, compreendendo o homem em sua diversidade, esta abordagem também pressupõe a existência de corpos que nascem, vivem e morrem em condições diferentes e culturalmente construídas e determinadas.

Em todo este processo, o corpo considerado passivo nas abordagens tradicional e comportamentalista, assume uma postura ativa nas abordagens humanista, cognitivista. Aqui, na abordagem sócio-cultural, o corpo é melhor compreendido como a forma do homem ser no mundo e estabelecer relações com os outros homens e com o mundo. O corpo aqui também expressa as condições de vida do homem e seus determinantes. O corpo também passa a ser objeto de análise crítica quando inicia o processo de reflexão sobre suas formas de comportamento determinadas pela realidade em função dos determinantes sociais e culturais. A consciência crítica sobre o próprio corpo leva o sujeito a percebê-lo enquanto corpo que se é e não enquanto corpo que se tem.

Subjacente a cada concepção veiculada nesta abordagem

identificamos, intrinsecamente, suas respectivas concepções de corpo. Na relação sujeito-objeto o corpo é consciente, crítico e transformador da realidade; na relação homem-mundo o corpo é movido pela necessidade de transformação da realidade; na relação sociedade-cultura o corpo participa das tomadas de decisão, busca conjuntamente com outros corpos a libertação e é entendido em sua diversidade sócio-cultural; na relação com o conhecimento o corpo é seu construtor num processo de desvelamento da realidade; na relação educação-escola o corpo é conduzido a um processo de conscientização de si, dos outros e da realidade; Ensino-aprendizagem o corpo socializa sua cultura; na relação professor-aluno o corpo é cooperativo e organizado para desmitificar a realidade; na relação com a metodologia o corpo participa, cria, critica e decide; na relação com o conteúdo o corpo é revela a própria cultura, sendo sua própria cultura seu objeto de estudo; na relação com a avaliação o corpo expressa seu nível de apreensão e participação para a transformação da realidade.

2. Algumas Considerações

O estudo realizado por MIZUKAMI sobre as abordagens do processo de ensino, seus pressupostos e suas consequências constituem a fundamentação teórica deste trabalho, onde se realiza uma reflexão sobre uma experiência pedagógica com a Educação Física no ensino de 2º grau na ETFPE - UNED/PETROLINA, analisando os pressupostos da formação docente, as abordagens

adotadas na prática pedagógica e as concepções veiculadas.

Aqui também se acredita que toda e qualquer prática educativa veicula diferentes concepções de homem, mundo, sociedade, corpo etc. Agora entendo melhor que existe uma grande distância entre o ideário pedagógico do professor e sua prática profissional. Nem sempre o discurso corresponde a uma prática coerente. A recíproca deveria ser verdadeira, mas é preciso analisar o contexto em que viveu o professor, o que determinou a sua preparação profissional enquanto pressupostos de sua fundamentação acadêmica, sua intencionalidade enquanto discurso de um ideal pedagógico e sua prática educativa propriamente dita.

Aqui merecem ser dadas algumas justificativas quanto aos caminhos tomados para condução deste trabalho. Relatar toda a experiência da graduação e da prática profissional vivida não teve intenção de parecer um romance ou qualquer coisa do gênero. A necessidade premente foi de se colocar o contexto geral em que se deu a experiência e entender o nível de percepção da realidade por parte da professora enquanto ser humano que em seu processo de desenvolvimento percebe-se enquanto objeto, massa de manobra e que, em função disto, começa a perceber a si mesma em uma situação opressora, que também é comum a outras pessoas; começa a perceber o mundo que a cerca com um pouco mais de lucidez, que mergulha no processo de conscientização e que quer garantir para si e para os outros a conscientização da existência de seus espaços, seus direitos de decidir e participar enquanto sujeito na construção de sua história e da sociedade na qual vive.

Enquanto sujeitos inseridos num contexto social, cabe igualmente aos professores uma responsabilidade profissional

quanto às conseqüências de sua prática pedagógica. Entende-se aqui estas conseqüências enquanto concepções de homem, mundo, sociedade-cultura etc., veiculadas através de sua prática pedagógica e de sua intencionalidade.

A Educação Física escolar também é responsável por veicular concepções de homem, mundo, sociedade, corpo etc. Daí a importância do estudo das abordagens do processo. A própria história da Educação Física tem dado provas de como tem sido instrumentalizada.

Neste sentido a experiência vivida na ETFPE torna-se o objeto de estudo deste trabalho, onde se buscará identificar o ideário pedagógico, a intencionalidade dos professores, a presença ou ausência de coerência quanto as abordagens adotadas e as suas implicações quanto às concepções veiculadas de homem, mundo, sociedade etc.

3a P A R T E

"Quando revejo os resultados da minha atividade docente, no passado, as conseqüências reais são as mesmas - ou produziram dano ou nada ocorreu. Isso é francamente aflitivo (p.150)."
(ROGERS, 1972 - apud MIZUKAMI, 1986).

1. Avaliando a Experiência

. Educação Física: o ideário construído e o estudo das abordagens do processo de ensino

Em referência às palavras de Rogers citadas anteriormente não queria que a avaliação da experiência em questão fosse tão dramática, mas a realidade da educação no país e particularmente da Educação Física escolar é realmente aflitiva. A situação é tão dramática que já existem ditos sobre a educação, "os professores fazem de conta que ensinam e os alunos fazem de conta que aprendem". No geral, a Educação Física escolar, tal como está, ou nada produz ou só provoca danos. Salvem-se as exceções..

A situação da Educação Física no contexto geral da Educação parece-me alarmante. Enquanto outras disciplinas avançam seus estudos no sentido de desenvolverem métodos e técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem, a Educação Física encontra-se ainda presa à questão de sua especificidade. O que é Educação Física? É saúde? É educação? É um meio de se promover a interação social? O que deve ser vivenciado na escola? Calistenia, a esportivização, ou os elementos da cultura corporal como um todo.

Para FREIRE (1985), a educação e a escola tal como estão, não existem. O que podemos dizer então da Educação Física?

Na verdade os profissionais de Educação Física vinham

saíndo das universidades com uma grande preocupação: o que ensinar? Como? Por quê? E para quê? A Educação Física enquanto disciplina já apresenta uma sistematização de seus conhecimentos, de sua especificidade, embora ainda muito recente e não totalmente aceita pelo universo de seus pesquisadores. O que se dirá então da formação profissional e da atuação destes profissionais em seu campo de trabalho?

Os professores de Educação Física, no âmbito escolar, são discriminados e colocados à margem do processo educativo. Na verdade a própria escola não entende a Educação Física enquanto uma disciplina que tenha qualquer tipo de proposta educativa, ou conteúdos e objetivos de grande valor para a formação de seus alunos.

No contexto geral, e isso é o que se vê na prática, não precisa se ter um curso de formação em nível superior de Educação Física para dar aula. Qualquer pessoa pode dar aulas de Educação Física: ex-atletas, professores de Inglês, de Matemática, Física... O próprio Estado apóia estes procedimentos. Neste sentido a Educação Física reveste-se dos princípios da abordagem tradicional, sendo aqui caracterizada pela transmissão de modelos onde cabe ao sujeito apenas imitá-los.

Neste quadro, o que se dá é que enquanto a Educação Física é "uma atividade não reflexiva de um saber teórico", o básico para ser professor, na verdade, é conhecer uma série de atividades para serem repassadas. E como se diz: "quem sabe ensinar, ensina. Quem não sabe ensinar, ensina Educação Física".

Enquanto a Educação Física era tratada como uma

atividade não reflexiva, realmente quase ninguém refletia. Nem mesmo os profissionais de Educação Física. Mas seria quase impossível que também ninguém se sensibilizasse com tanto incômodo. Algumas pessoas não concordavam com tudo isto. É a Educação Física, não faz muito tempo, vem refletindo em busca de sua identidade. Daí que, embora ainda não se tenha um consenso quanto à sua especificidade e à sua sistematização enquanto disciplina escolar no ensino de 1º, 2º e 3º graus, avançou-se muito, no sentido de se refletir sobre a Educação Física enquanto seus determinantes, seus possíveis pressupostos, suas conseqüências e os possíveis caminhos.

Na prática, em diversos lugares do mundo, a Educação Física com toda sua complexidade, tem sido objeto de estudo. Busca-se sua especificidade e discute-se sua essência: a Educação Física é Educação pelo Movimento, Educação do Movimento ou a pré-história de uma possível Ciência da Motricidade Humana? (SERGIO, 1991). Por fim, se não se chega a um consenso, chega-se ao menos ao caminho quanto ao seu objeto de estudo, o movimento humano ou a motricidade humana.

A Educação Física, enquanto sub-sistema de um sistema maior que é a Educação, também vem sofrendo as influências do sistema social e se põe a seu serviço.

O Decreto federal nº 69.450/71, em seu artigo 1º, determina as diretrizes da Educação Física em função dos objetivos da Educação Nacional: "A Educação Física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das

finalidades da Educação Nacional".

A Educação Física traz em sua bagagem a história de sempre ter servido como instrumento, no sentido de controladora de corpos e mentes, no sentido de promover respostas automáticas, dentro de um certo padrão de comportamento determinado pela sociedade. Neste sentido seus objetivos são exclusivamente referendados pela abordagem comportamentalista.

Pensando a especificidade da Educação Física, buscando contribuir para a formação integral dos alunos, necessário se faz refletir sobre os seus pressupostos segundo as Diretrizes da Educação Nacional. A Educação Física cuida da saúde do corpo e da mente? Não somos médicos nem psicólogos. A Educação Física cuida da educação e da socialização? Não somos pedagogos nem assistentes sociais. Por seu próprio nome, a Educação Física cuida da forma física do corpo? Não! Mas é nisto que a sociedade acredita, este é seu ideário.

Muitas pessoas falam que a Educação Física desenvolve a consciência corporal. Neste sentido, sua compreensão ainda é muito restrita e refere-se apenas ao conhecimento das partes do corpo, de suas possibilidades de movimento, consciência do corpo que se tem e não consciência do corpo que se é. Estas questões são um tanto funcionalistas e estão arraigadas nos princípios da abordagem comportamentalista.

Quando se pensa no corpo que se é, a abordagem reveste-se de um caráter humanista. Pensando-se o corpo que se é, situando-o em seu contexto e nas fases de seu desenvolvimento, esta concepção de corpo nutre-se dos fundamentos de uma abordagem

cognitivista. Pensando o corpo que se é, em seu contexto sócio-político-cultural e num processo de conscientização, fala-se de uma abordagem sócio-cultural.

Na prática a Educação Física vem promovendo o individualismo, o egoísmo, a competição e a vitória a qualquer custo e nenhuma reflexão sobre a existência dos próprios alunos, quase nenhuma reflexão sobre o contexto sócio-político e cultural do corpo que se é. Assim, a Educação Física reveste-se dos mesmos princípios e pressupostos das abordagens do processo de ensino estudadas. A Educação Física tem em sua história mais raízes da abordagem tradicional, comportamentalista, mas também apresenta raízes das abordagens humanista, cognitivista e sócio-cultural.

Hoje já se fala em consciência do corpo que se é, de seu desenvolvimento integrado e de seu contexto sócio-cultural. Tudo isto vem mudando e, para ser utópica, junto com tantas outras pessoas que hoje refletem e buscam essa especificidade e sistematização, acredito nesta transformação.

Enquanto concepção de corpo, o que é que a Educação Física entende? O corpo precisa ser manipulado, modelado, adestrado ou o corpo precisa ser percebido, sentido e entendido em seu contexto cultural?

Somos professores de "Educação Física". Devemos auxiliar o homem num processo de conscientização corporal que vai além da consciência do corpo que se tem, indo em busca do corpo que se é. O corpo que é prático e situado sócio-político e culturalmente no tempo e no espaço. Um corpo que constrói sua cultura e suas formas de expressão. A Educação Física deve estimular o desenvolvimento de uma consciência corporal, para a construção de

uma cultura corporal consciente e crítica.

E entre todas estas interrogações sobre a especificidade, a sistematização, a identidade e as diferentes concepções de corpo, que o ideário da Educação Física vem sendo construído pelos graduandos, pelos professores, pelas escolas e pela sociedade .

A relação da história da Educação Física com as abordagens do processo de ensino não é mera coincidência. A Educação Física tem suas bases numa proposta de estrutura comportamentalista, sendo que no Brasil sua aplicabilidade nas escolas, tem sido muito mais fundada numa abordagem tradicional, não se apresentando ligada a nenhuma teoria empiricamente validada. Tem sido um mero repasse de modelos existentes, joga-se quase exclusivamente o Futebol e Queimado sem que se faça qualquer justificativa ou que se tenha qualquer objetivo.

Fico pensando nas escolas onde em nada disso se pensa e acredita-se que a Educação Física não tem nenhuma fundamentação e que qualquer tentativa de fundamentar esta prática é idealismo e coisa de verbalismo político.

• Ideário pedagógico da escola X ideário pedagógico dos professores

Nas Escolas Técnicas o ensino é voltado para o domínio de habilidades e aquisição da competência técnica. Esta é a essência de sua existência. Isto não implica dizer que estes técnicos devam ser profissionais descompromissados com a

realidade social. Promover uma competência técnica não implica necessariamente em promover uma formação segundo os princípios da abordagem comportamentalista. Sendo o sujeito competente tecnicamente e politicamente, esta habilidade e a consciência crítica serão seus instrumentos para que transforme sua realidade.

Ensinar numa Escola Técnica de ensino de 2º grau, que oferece cursos técnicos profissionalizantes, não implica dizer, única e exclusivamente, que o que importa é que o aluno domine as técnicas específicas de sua habilitação. Muito menos isto quer dizer para a Educação Física que seus objetivos sejam simplesmente o domínio e o desenvolvimento das habilidades motoras. Sendo estes os objetivos da Escola Técnica e assim os objetivos da Educação Física cai-se num reducionismo. Esta postura frente à relação do sujeito com o meio, segundo o estudo das abordagens, veicula concepções de homem, mundo, sociedade-cultura, corpo etc., presas à abordagem comportamentalista.

A educação de modo geral e as Escolas Técnicas Federais ainda estão orientadas pelos princípios da educação comportamentalista. Tratando-se de escolas em nível de 2º grau, as Escolas Técnicas orientam seus objetivos segundo as diretrizes da educação nacional e do ensino técnico do país.

A Educação Física no ensino de 2º grau segue os mesmos princípios comportamentalista, tendo seus objetivos determinados no Decreto Nº 69.450/71, quando determina as Diretrizes para a Educação Física a nível de 2º grau, caracteriza-a por "atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do

Indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios".

Hoje refletindo sobre a experiência vivida na ETFPE/UNED - PETROLINA, chega-se à conclusão que nem mesmo as Diretrizes da Educação Nacional eram atendidas. Também não era esta a intenção dos professores.

Sinto, na prática, que os professores eram movidos por um idealismo que ia contra as diretrizes da educação nacional, mas que mesmo assim, a prática dita transformadora não era empiricamente validada. Queríamos que nossos alunos fossem críticos e conscientes, mas também deveríamos empiricamente verificar o que houve de desenvolvimento e reestruturação para uma ação corporal consciente.

A Educação Física lá vivida não promovia a saúde, nem o desenvolvimento físico. O que conseguíamos era levar os alunos a refletir sobre o que estavam fazendo, explorando os conteúdos vividos e procurando abstrair deles o máximo possível de possibilidades e combinações nas vivências com os conteúdos.

Hoje pensa-se na experiência vivida na ETFPE/UNED - PETROLINA, no ideário pedagógico da escola, dos professores de Educação Física, no choque entre os dois ideários, na prática propriamente dita e em suas consequências.

Comparando toda a experiência com o estudo das abordagens, os professores não eram adeptos da abordagem

tradicional, nem da abordagem comportamentalista. Queriam trabalhar com a Educação Física no âmbito da abordagem sócio-cultural. Este foi o ideário pedagógico dos professores, queriam trabalhar com o método de solução de problemas, promovendo a auto-avaliação, a crítica e a auto-crítica num processo de conscientização. Os professores tinham basicamente a mesma linha de pensamento e buscavam conduzir seu trabalho enquanto proposta de planejamento participativo.

Acreditava-se que tinha tudo para dar certo. Professores novos, escola nova, alunos novos. Não se considerando a história que a escola já tinha, seu contexto, os professores foram demasiadamente ingênuos, acreditando que não haveria qualquer tipo de resistência. Por momentos até os professores eram autoritários e esqueciam que também seu comportamento é histórico e que esta história vem sendo de submissão e opressão. Outras vezes a prática educativa dos professores apenas repassava os conteúdos, caracterizando-se pelo uso do método de ensino por comando. Ex.: Atletismo. Nestes momentos evidenciava-se uma prática, tradicional e comportamentalista, sendo contraditória ao discurso participativo da abordagem sócio-cultural.

A distância entre o ideário pedagógico dos professores e o fazer pedagógico, implica na constatação da discrepância entre o discurso e a prática.

Embora tivessem seu ideário pedagógico voltado para uma abordagem sócio-cultural, não lembravam que, na prática, eram algumas vezes contraditórios e autoritários. A prática, por momentos, se revestia de um caráter comportamentalista, tradicional e sócio-cultural. Identificava-se quase todas as

abordagens numa mesma aula.

Por mais que tentassem se livrar das formas tradicionais e do ensino por comando, estas posturas pareciam estar muito presentes em sua própria história. Por muito tempo seus corpos só reproduziram e ainda reproduzem os padrões comportamentais tidos como desejáveis; seus comportamentos foram controlados e ainda são, de alguma forma ainda expressavam o que lhes era determinado. Só há bem pouco tempo o brasileiro começou a dizer o que pensa, o que quer e lutar para garantir seus direitos.

A fundamentação teórica de como deveriam conduzir todo o processo deveria ser coerente em seus métodos e técnicas. Às vezes, por não dominarem estes fundamentos, por sua própria história de vida e pela resistência oferecida pela escola, a coerência com o discurso fugia de suas mãos. Avaliando este quadro, hoje, acredita-se que o professor precisa dominar os conteúdos, mas acima de tudo, precisa refletir sobre eles, caso contrário não conseguirá problematizá-los nos contextos de aula.

Outro determinante na problemática da efetivação do ideário pedagógico dos professores na prática educativa é o contexto sócio-cultural em que está situada a escola, os que fazem sua administração e mesmo sua comunidade. Não se pode esperar participação, compreensão e aceitação de quem ainda não se percebeu enquanto objeto ou, embora possa até acreditar no novo, não tem ainda coragem de investir e arriscar neste novo.

Segundo A. V. Pinto (apud MIZUKAMI, 1986), esta problemática refere-se à fase do processo de conscientização, onde o sujeito encontra-se num nível de consciência transitiva

ingênua, caracterizada por um forte receio de perder a posição que alcançou.

Esta problemática interfere no tipo de relação que o sujeito mantém com o meio. No âmbito da educação o sujeito não investe no novo e oferece grande resistência a qualquer proposta de transformação. No caso, sendo este sujeito uma autoridade, para que a situação não fuja de seu controle, ele recorre ao autoritarismo. Observa-se assim, uma forte tendência presa aos valores tradicionais que mantém uma sociedade.

Caracterizado o ideário pedagógico dos professores voltado para a abordagem sócio-cultural e o ideário da escola, enquanto instituição, que objetiva enquadrar o sujeito dentro de certos padrões comportamentais determinados pela sociedade, ou seja caracterizando o ideário da escola dentro de uma abordagem comportamentalista, estabelece-se o choque entre os ideários.

Considerando-se o ideário pedagógico da escola, fortemente estruturado em sua própria história, e o ideário pedagógico dos professores construído em cima desta mesma história, com a diferença de hoje ser um ideário aberto às transformações, consciente e crítico, observa-se ainda uma tendência dos próprios professores ainda adotarem, em sua postura, os princípios da abordagem tradicional e comportamentalista.

Embora trazendo suas contradições, o fazer pedagógico conseguia deixar fortes marcas dos objetivos da abordagem sócio-cultural na prática educativa. No âmbito das aulas, o contexto sócio-cultural dos alunos era constantemente resgatado através dos conteúdos referentes à sua cultura. Trabalhava-se com

atividades como a capoeira e o frevo. Levando os alunos a refletir sobre os valores de sua cultura e a forma como absorvem o que é de outras culturas sem o menor questionamento.

No âmbito das atividades extra-classe, os objetivos com os Jogos Escolares tinha a mesma intenção. Caminhavam no sentido de desmitificar os Jogos Escolares enquanto uma prática que não vem conduzindo nenhuma proposta educativa, a não ser a postura de vencer a qualquer custo, da deslealdade e da intenção de levar vantagem em tudo. Os Jogos Escolares estão baseados nos princípios da rivalidade entre as equipes, esquecendo-se que sem a outra equipe não existe jogo. E a questão veiculada pelos Jogos Escolares é o jogar contra o outro e não o jogar com o outro, não se promove o respeito pelo outro, promove-se a hostilidade e a traição.

Ter consciência destes valores é o primeiro passo para se perceber que estes comportamentos são determinados pelos valores sociais veiculados através do sistema educacional. Observa-se aqui o sistema educacional e a escola procurando enquadrar o sujeito dentro dos padrões comportamentais existentes, sendo seus objetivos voltados aos princípios da abordagem comportamentalista. Ao mesmo tempo, observa-se professores buscando conduzir os alunos num processo de conscientização, de desmitificação da realidade no sentido de poderem se libertar.

Enquanto o sujeito não percebe este estado de coisas que se dá via educação e escola, que buscam enquadrar o sujeito na sociedade; que adota um sistema de avaliação classificatório e

eliminatório de acordo com a quantidade de informações adquiridas, e do nível de comportamento adequado dentro de um padrão socialmente determinado, continuará alienado. E enquanto houver professores conscientes sempre existirá o choque entre os ideários das abordagens tradicionais e comportamentalista adotadas pela escola e a abordagem sócio-cultural adotada por alguns professores preocupados com a transformação social.

Estando o ideário pedagógico dos professores direcionados para a abordagem sócio-cultural, é preciso reconhecer que entre as dificuldades para efetivação deste ideário encontra-se a sua própria história enquanto objeto que precisa ser superado para que se torne sujeito de sua própria história.

O contexto social no qual se dá a prática educativa também precisa ser considerado. Cada pessoa representa um pedaço dessa história e da realidade.

Avaliando a experiência em questão, observa-se que o ideário pedagógico dos professores, segundo o estudo das abordagens, referencia-se nos princípios da abordagem sócio-cultural. Pensando no planejamento de curso, nos limites impostos pela educação, pela escola e as limitações dos próprios professores determinadas por suas histórias, embora a intencionalidade de promover um processo de conscientização permaneça no planejamento, este último também reveste-se, por outro lado, dos princípios da abordagem comportamentalista.

Avaliando a própria prática, algumas vezes incoerente com tudo o que se pensava ou mesmo ao que se havia planejado, com um discurso sócio-cultural, um planejamento com raízes

comportamentalistas e uma prática que sem ser empiricamente validada, recebia conotação da abordagem tradicional, chega-se à conclusão que o mínimo que se pode fazer é refletir sobre as conseqüências desta prática educativa. E para não dizer que nada ocorreu, ou que esta prática educativa só provocou danos, necessário se faz refletir sobre as reais concepções de homem, mundo, sociedade, corpo etc., que os professores realmente veicularam através de sua prática educativa.

2. O ideário dos professores e as concepções veiculadas

Tentávamos justificar nossa prática pedagógica através do que acreditávamos como verdade. De fato não existia uma fundamentação direcionada para uma sistematização, aplicação e avaliação do que estava sendo feito.

Na verdade não era uma prática pedagógica fundamentada, mas uma prática pedagógica decorrente de um ideário pedagógico construído a partir do surgimento de dúvidas sobre o quê de fato é a Educação e a Educação Física. Este ideário, na verdade, foi construído em virtude das influências recebidas através dos cursos de graduação, encontros de área, livros etc., que produziram modificações na percepção da realidade e assim alterando a maneira do professor pensar e agir.

Acreditávamos na existência de uma seqüência de fases do desenvolvimento do ser humano, tanto cognitivo, afetivo e motor. Acreditávamos no desenvolvimento motor e num maior domínio das habilidades motoras; no desenvolvimento afetivo, no sentido

maturacional em busca da autonomia; no desenvolvimento cognitivo, nas fases da inteligência; nas etapas do processo de conscientização; acreditávamos também nos conteúdos da Educação Física enquanto cultura corporal construída em um determinado contexto.

Aqui entravam algumas informações sobre os trabalhos de Paulo Freire, Piaget, Bloom, Harrow e a proposta de Educação Física Escolar do Estado de Pernambuco sob as quais estávamos influenciados.

Na verdade éramos influenciados por estas informações, mas isto não quer dizer que, de fato, nosso trabalho fosse fundamentado nestes autores e que a prática fosse empiricamente validada.

Acreditávamos nas propostas dos autores como caminho a seguir, mas não tínhamos domínio sobre como conduzir suas propostas. Com certeza as obras de Freire eram as melhor compreendidas e que mais exerciam influências em nosso comportamento. Apesar das contradições encontradas, os objetivos direcionados para o processo de conscientização eram os mais alcançados.

Buscávamos informações em Bloom e Harrow para a elaboração dos objetivos afetivos, cognitivos e psicomotores no planejamento, mas isto também não implicava que tivéssemos clareza sobre o quê fazíamos. Achávamos que o desenvolvimento dos nossos alunos e as fases em que se encontravam nos domínios afetivos, cognitivos e psicomotores, eram ou não compatíveis com os objetivos de ensino propostos pela taxionomia. Ainda hoje não

tenho clareza se a taxionomia e seu uso pressupõe um ensino comportamentalista ou cognitivista.

O trabalho realizado busca identificar o ideário pedagógico enquanto experiência vivida, que deve ser analisada enquanto seus pressupostos, enquanto prática e enquanto implicações em relação às concepções veiculadas de homem, mundo, sociedade-cultura, corpo etc.

Embora nosso ideário estivesse mais relacionado à abordagem sócio-cultural, não tínhamos claro seus pressupostos em relação à construção do conhecimento. Na prática buscávamos considerar uma interação sujeito-objeto, mas enquanto fundamentação não sabíamos que esta postura tem seus pressupostos na teoria interacionista da construção do conhecimento.

Hoje, à luz do estudo das abordagens, podemos, não só identificar as abordagens na prática educativa, mas perceber as reais concepções enquanto ideário e as reais concepções veiculadas.

Acreditávamos que toda prática educativa veicula uma concepção de homem, mundo, sociedade, corpo. Aí centrava-se nossa maior preocupação: que tipo de homem e sociedade a educação vem construindo? Acreditávamos na contextualização sócio-político-cultural do sujeito e na necessidade do sujeito ser consciente e crítico para poder transformar a própria realidade.

A relação sociedade-cultura aqui eram entendidas de forma democrática, justa e igualitária. Onde as pessoas participassem de todo processo decisório, onde houvesse respeito pelo outro e compromisso com as condições dignas de vida. Acreditávamos numa sociedade gerida pelo povo, construtor de sua

história e de sua cultura.

Acreditávamos na socialização do saber e que cada pessoa em si apresenta uma percepção da realidade. Portanto, todos tinham alguma coisa para oferecer. Acreditávamos que a aquisição, a consciência crítica e a produção do conhecimento era a única forma do sujeito transformar a realidade, participando de forma responsável.

No nosso ideário, educação e escola são responsáveis pela socialização do saber. O objetivo primeiro da educação é conduzir o aluno em seu processo de conscientização, para que atue de forma crítica e responsável dentro da sociedade. Nossa preocupação, além de ser com a conscientização, era também com o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Não acreditávamos numa educação e escola que determinassem os padrões comportamentais a serem atingidos, mas uma educação e escola que contribuíssem para que os alunos construíssem um comportamento autônomo, que valorizassem sua cultura como um todo, sua cultura corporal.

A nossa concepção de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno buscava superar a relação autoritária que tem se mantido nas escolas ao longo de sua história. Buscava superar a relação de autoridade de quem detém o conhecimento sobre quem julga não saber de nada.

Considerávamos o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem e que, em sua forma de ser e perceber o mundo à sua volta, dava sua contribuição para a construção do conhecimento.

Ensino-aprendizagem e metodologia, baseavam-se nas decisões comuns e na responsabilidade sobre as decisões tomadas. Acreditávamos numa relação que contribuísse para que o aluno desvendasse a realidade imposta, opressora e assim, percebendo-se numa situação comum à outras pessoas, se tornar-se consciente desta realidade, buscando em conjunto, os meios de resolver os problemas para transformar esta realidade.

Idealizávamos um conteúdo advindo da cultura corporal dos alunos, de seu contexto real de vida. Neste sentido buscávamos regionalizar os conteúdos. O que entendíamos na época por cultura corporal se confundia com cultura popular. Os conteúdos aqui deveriam ser explorados e transformados pelos alunos. Os conteúdos esportivos deveriam ser trabalhados no sentido de desmitificar a Copa do Mundo, os Jogos Escolares, as Olimpíadas, os Campeonatos Brasileiros de Futebol e a Ginástica Aeróbica.

Entendíamos corpo como a forma do homem existir no mundo, a forma do homem estabelecer relações com outros homens e com o mundo. O corpo é expressão da essência do ser, de sua condição de vida e do seu contexto sócio-cultural.

Do ideário pedagógico até sua efetivação segue-se um caminho longo e difícil para quem quer investir no novo.

Nossa história de vida não nos facilita uma postura sempre coerente com o que se deseja. Temos sido produto de uma sociedade e não construtores de uma sociedade. Daí que, mesmo nos percebendo enquanto sujeitos conscientes e críticos de nossa realidade, às vezes apresentamos uma postura contraditória.

Trabalhar o ideário pedagógico de uma abordagem sócio-

cultural em termos de projeto e planejamento constitui um dos primeiros desafios. Buscando coerência com nosso ideário pedagógico, o planejamento constituir-se-ia num processo participativo.

Considerando-se a estrutura de funcionamento da ETFPE/UNED - PETROLINA, os objetivos da Educação Física no 2º grau de ensino e os conteúdos determinados em lei através das diretrizes da educação nacional, as possibilidades de se trabalhar um planejamento participativo basicamente inexistiam. Na prática pedagógica, este ideário já era prejudicado. A Educação Física no ensino de 2º grau, segundo as diretrizes da Educação Nacional têm seus objetivos pré-estabelecidos e conteúdos voltados a enquadrar o sujeito dentro da sociedade. Daí o planejamento participativo não poder acontecer. Com objetivos e conteúdos já predeterminados não se tem condições de oferecer um ensino aberto.

O ideário pedagógico do Sistema Educacional Brasileiro e da ETFPE é comportamentalista, o aluno deve ser manipulado e enquadrado aos padrões determinados pela sociedade.

No ideário pedagógico do Sistema Educacional Brasileiro e da Escola Técnica o homem é um sujeito que precisa ser enquadrado dentro de um parâmetro comportamental tido como desejável pela sociedade.

O ideário pedagógico dos professores, sendo baseado nos princípios da abordagem sócio-cultural, choca-se constantemente com os princípios que fundamentam as diretrizes da Educação Nacional e da Educação na ETFPE/UNED. Surgem então as

dificuldades quanto ao planejamento. Dentro de uma escola que obedece a esta estrutura que tem como objetivo enquadrar o aluno na sociedade, determinando objetivos educacionais e conteúdos programáticos externos aos alunos, fica difícil se pensar em planejamento participativo.

De qualquer forma, parece-me que todas as concepções eram veiculadas sob dois pólos. Um pólo buscava enquadrar os alunos na sociedade e outro buscava conscientizá-los de sua realidade opressora para que se libertassem dela e fossem sujeitos de sua própria história.

Pensando o ideário pedagógico e as concepções veiculadas, o planejamento elaborado ora não considerava os interesses dos estudantes, ora tanto interesses quanto suas próprias experiências e seu contexto eram considerados. Neste sentido ora pressupunha uma concepção de homem e mundo sem nenhuma ligação de acordo com a abordagem comportamentalista, ora homem e mundo eram considerados interados e responsáveis conjuntamente pela elaboração do conhecimento.

Na relação com o conhecimento, a concepção veiculada ora era de uma aquisição exógena, onde o sujeito não detém nenhuma pré-formação do conhecimento, concepção empirista sobre a aquisição do conhecimento. Outras vezes a aquisição do conhecimento era considerada como uma conseqüências da interação do sujeito com o meio. Sendo ambos igualmente responsáveis pela construção do conhecimento, segundo a concepção interacionista sobre a construção do conhecimento.

Em termos de planejamento conseguimos garantir um espaço para a abordagem sócio-cultural quando resgatávamos a

cultura corporal e quando colocávamos nossos objetivos cognitivos e afetivos que iam além dos padrões comportamentais. Neste sentido estes objetivos buscavam envolver o grupo de alunos em situações-problema, que precisassem de ajuda para resolver os problemas do grupo. Estas situações-problema recebiam uma conotação no sentido de envolver os alunos num processo de conscientização, sobre sua realidade, sobre a própria escola, e sobre a própria Educação Física a que estavam sujeitos.

Os conteúdos eram pré-determinados, mas buscava-se uma abertura para colocar os conteúdos vindos da própria realidade dos alunos. Nem sempre conseguíamos porque o conteúdo pré-determinado precisava ser dado. A concepção de conteúdo veiculada no planejamento e na prática também era ambígua. Em sua maior parte os conteúdos eram externos aos alunos e não se sabia qual seu real significado para estes, uma vez que não foram retirados de sua própria realidade, mas representavam uma realidade de fora que devia ser por ele absorvida. Por outro lado tentávamos resgatar, dentro das nossas possibilidades, sua cultura corporal e os seus significados.

Na relação com a sociedade e a cultura, este planejamento pressupunha um sujeito que precisava ser enquadrado dentro dos padrões comportamentais. Assim, quando enquadrávamos nossos alunos dentro de categorias de comportamento dos domínios afetivos, cognitivos e psicomotores estávamos veiculando uma concepção de sociedade-cultura dentro dos princípios da abordagem comportamentalista. E quando colocávamos objetivos voltados para a solução dos problemas e para um processo de conscientização,

estes por sua vez pressupunham um sujeito em processo de libertação, construtor de sua história e de sua cultura. Tanto a educação quanto a escola estavam presas a padrões de ensino tecnicistas e comportamentalistas.

Adotamos outros objetivos para os conteúdos já pré-determinados. Estes deveriam ser experienciados de outras formas, podendo ser desmitificados e contribuir para o processo de conscientização.

Objetivos e conteúdos pré-determinados pressupunham uma forma exógena de aquisição do conhecimento. Aqui a concepção veiculada sobre conhecimento entende o sujeito como sendo vazio e que, no caso da Educação Física, os padrões comportamentais e as habilidades motoras devem ser impressas em seu corpo. Por outro lado, acreditando e investindo nos conteúdos vindos da própria realidade dos alunos, de sua cultura corporal e popular, a elaboração do conhecimento assumia características interacionistas, sendo conhecimento coerente com uma abordagem sócio-cultural.

Também na relação com o conhecimento veiculávamos concepções diferentes em virtude dos conteúdos adotados. Enquanto a escola objetivava o domínio de conteúdos voltados a esportivização da Educação Física, buscávamos a socialização do saber de uma cultura corporal, entendida aqui como um conhecimento construído pelo sujeito corporalmente. Ora buscávamos socializar a cultura corporal, ora objetivávamos o desenvolvimento das destrezas motoras.

As concepções veiculadas sobre as relações ensino-aprendizagem, professor-aluno e metodologia, ora era autoritária,

ora era participante; ora o professor era a autoridade no assunto, ora ele era orientador, facilitador e problematizador da aprendizagem; a relação professor-aluno ora era opressora, ora era conscientizadora. A metodologia ora era do ensino por comando, ora revestia-se do ensino por solução de problemas.

A concepção de avaliação veiculada ora considerava o sujeito como reprodutor, ora como criador e transformador da realidade objetivada.

A concepção de corpo veiculada ora era de um corpo mecânico, submisso, sem história, sem experiência e sem cultura corporal, passando a ser de um corpo construído, contextualizado no espaço e no tempo sócio-político e culturalmente, um corpo consciente e inteligente. Sendo este corpo a própria expressão do contexto em que é construído este mesmo corpo.

- CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo" (RAUL SEIXAS).

O ideário pedagógico dos professores de Educação Física da ETFPE/UNED - PETROLINA, a postura adotada no planejamento e nas aulas práticas passavam basicamente por três momentos no estudo das abordagens, sendo estes tradicionais, comportamentalistas e sócio-culturais. A prática era conduzida pelas duas circunstâncias extremas. Enquanto não era uma prática empiricamente validada assumia uma característica tradicional; enquanto determinava os padrões comportamentais se efetivava em termos de uma abordagem comportamentalista; e enquanto ação intencional de envolver os alunos num processo de desmitificação da realidade, era sócio-cultural.

A distância entre o ideário pedagógico do professor, seu planejamento e sua prática, merece uma outra análise.

Sem perceber os determinantes de seu comportamento, os professores acabam tomando outra posição em relação ao sujeito e ao meio, veiculado; assim, outras concepções que não são exatamente as que se pensava estar veiculando. Assim, em virtude de estarmos envolvidos no processo de conscientização, nosso discurso era sócio-cultural e conseguíamos, apesar das contradições, que nossa prática fosse caracterizada como promotora do desenvolvimento de uma consciência crítica. Através

de nossa prática sócio-cultural e de suas contradições detectadas nos planejamentos e na prática, a experiência não se enquadra exclusivamente em nenhuma das abordagens do processo de ensino. Apesar do ideário pedagógico dos professores, a experiência analisada consegue, em todo o seu decorrer, veicular diferentes concepções de homem-mundo, sociedade-cultura, conhecimento, corpo etc.

Nosso ideário era sócio-cultural, o planejamento era comportamentalista, cognitivista e também sócio-cultural. Na prática éramos tradicionais, comportamentalistas e sócio-culturais.

Nossa prática educativa por fim termina veiculando uma concepção de homem-mundo nos dois pólos, ora o homem é produto do meio e precisa ser enquadrado na sociedade, ora ele constrói a si mesmo, a sua história e a sua cultura em relação constante com o meio.

Hoje posso dizer que continuo acreditando nos princípios da abordagem sócio-cultural e que, além do desenvolvimento da consciência crítica, a educação também é responsável pelo desenvolvimento integrado do ser humano, de suas estruturas cognitivas, afetivas e motoras. A educação deve possibilitar ao sujeito meios de adquirir formas mais elaboradas de apreensão e compreensão da realidade.

Sendo a educação e a escola responsáveis pela sistematização do conhecimento este deve ser entendido como a construção de estruturas que não existiam anteriormente no sujeito, e que, estas novas estruturas promovam uma compreensão

cada vez maior da realidade. Esta compreensão deve se dar no sentido do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre esta realidade. A educação e a escola devem assim buscar estabelecer uma relação entre as abordagens cognitivista e sócio-cultural.

Acredito que toda prática educativa deve ser empiricamente validada e que o processo de desenvolvimento do ser humano é compreendido pelo desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, afetivas e motoras num processo consciente e crítico.

Como caminhos a seguir acredito que, necessário se faz, aprofundar os estudos no sentido de fundamentar a prática dentro do ideário pedagógico em que se acredita.

Particularmente devo considerar os estudos de Piaget, para entender melhor as fases do desenvolvimento do ser humano, e os estudos de Freire para melhor conduzir o processo de conscientização.

A Educação Física no ensino de 2º grau deve trabalhar com os elementos da cultura corporal enquanto conteúdo (jogo, esporte, dança e ginástica). A Educação Física deve igualmente considerar as fases de desenvolvimento da inteligência do ser humano, e buscar envolver os alunos no processo de conscientização, levando-os a ter uma consciência crítica e uma postura comprometida com a transformação de seu contexto sócio-político-cultural.

Entendendo que toda prática educativa veicula uma concepção de homem-mundo, sociedade-cultura, corpo etc., e adotando os princípios da abordagem sócio-cultural como seu principal condutor, toda ação educativa deve pautar-se num

projeto político-pedagógico voltado para a socialização do saber produzido por toda a sociedade, do erudito ao produzido pela cultura popular, aqui entendida como formada pelas "classes subalternas" sócio-economicamente, em busca de condições justas de existência.

Adotando a abordagem sócio-cultural como caminho a seguir, entendemos o conhecimento enquanto um saber historicamente construído. Entende-se também estar aí o movimento humano, através da construção da cultura corporal, considerando que a "Educação Física" compreenda este mover-se dentro da perspectiva da cultura corporal, que histórica e intencionalmente expressa os "signos" determinados pela sociedade e pela cultura dominante.

A Educação Física cabe conduzir a tomada de consciência do corpo que se é. Entendendo a consciência corporal como consciência do seu ser, de suas possibilidades de agir, de compreender, de transferir e transformar o mundo em sua volta.

Trata-se aqui de perceber, compreender e transformar a imagem corporal (imagem do corpo) determinada pelas condições sub-humanas da existência dos sobreviventes corpos humanos, que manifestam uma vivência corporal de humilhação e submissão.

Para Moraes, (apud Moreira, 1992), o corpo é consciente e toda atitude do ser humano é atitude corporal. A atitude corporal dá-se, então conscientemente e mediante as circunstâncias. Segundo o autor "a consciência transfigura o corpo".

Pensando o corpo segundo a abordagem tradicional ou

comportamentalista, pensamos logo em sua estrutura biológica, anômica e fisiológica. Imaginamos logo o corpo que a nossa sociedade capitalista, tecnológica vem determinando que percebamos. Um corpo eficiente, forte, esbelto, competitivo que produza e reproduza a estrutura da sociedade que vivemos. Um corpo que mantenha-se passivo e controlado pelas normas da sociedade. Um corpo cuja cabeça não faça parte deste próprio corpo, pensando-se que cabe a cabeça pensar e ao corpo obedecer.

Enxergamos o corpo que a nossa cultura permite que vejamos. Um corpo igual para todos, um corpo universalizado biologicamente e com padrões de respostas determinadas por aspectos neuro-comportamentais deste mesmo corpo.

Por outro lado pensar o corpo na perspectiva da abordagem sócio-cultural, levá-nos a crer que, na verdade não existe um único tipo de corpo. Cada cultura determina tipos de corpos diferentes que terão seus habitantes e a forma como cada corpo será utilizado, explorando e como este corpo falará dentro desta sociedade. E esta mesma sociedade que padroniza os comportamentos dos corpos como aceitáveis ou não de acordo com determinadas situações.

É através do corpo que o homem se relaciona com o mundo e com os outros homens, manifestando através da gramática corporal a sua forma de percepção e apreensão do mundo. Se é verdade que existe tantos corpos quanto há sociedades, também é verdade que existem, proporcionalmente, diferentes condições de vida e forma de expressão destes corpos em função de diferentes realidades e exigências sociais.

O trabalho escolar de Educação Física vem sendo, de um

modo geral, tradicional é comportamentalista, realizado segundo um paradigma cartesiano, biológico e neuro-comportamental. A história da Educação Física e sua própria denominação, servem de reforço para a visão de que a Educação Física é responsável para estimular e desenvolver a força e o vigor físico com base nos exercícios biomecânicos.

E com base neste paradigma que observamos na prática docente uma forte tendência à universalização do corpo.

Na escola, o primeiro reforço para a homogeneização é o exame médico, que tem como objetivo separar os alunos aptos dos inaptos.

Vejo a contribuição do estudo realizado sobre as abordagens do processo de ensino e principalmente da abordagem sócio-cultural, como um novo paradigma a orientar minha prática profissional no sentido de compreender o corpo e o movimento humano numa perspectiva sócio-cultural.

Compreendo o corpo e o movimento humano como formas de expressão e relação do homem com o mundo. Formas culturalmente construídas e/ou determinadas socialmente segundo padrões de comportamentos.

Cabe ao professor de Educação Física adotar os elementos da cultura corporal como instrumento de trabalho, no sentido de resgatar e ampliar o leque de possibilidades motoras, descobrindo variadas formas de utilização e expressão de elementos da cultura corporal.

Cabe ao professor de Educação Física resgatar a eficácia do movimento humano enquanto expressão simbólica de uma

BIBLIOGRAFIA

- . MIZUKAMI, M. da G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- . CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1988.
- . GUIRALDELLI JUNIOR, P. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo, Edições Loyola, 1988.
- . COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.
- . PIMENTA, S. G. e GONÇALVES, C. L. Revendo o Ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo, Cortez, 1990.
- . TANI, G. et al; Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.
- . MOREIRA, W. W. (org.). Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas, Papirus, 1992.
- . FELDENKRAIS, M. Consciência pelo Movimento. São Paulo, Sumus Editorial, 1972.
- . HARPER, B. et al; (apresentado por PAULO FREIRE). Cuidado Escola! domesticação e algumas saídas. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- . TURRA, et al; Planejamento de Ensino e Avaliação. 11ª edição, Porto Alegre, Sagra, 1991.
- . CARVALHO, E. D. Educação Física no 2º Grau: realidade, expectativas e anseios dos alunos. Campinas, Monografia, UNICAMP, 1992.

- . RODRIGUES, R. Análise de Propostas Curriculares em Educação Física de 1o grau de Estado de São Paulo. Campinas. Monografia, UNICAMP, 1989.
- . LAPLANTINE, F. Aprender Antropologia. 4a edição, São Paulo. Editora Brasiliense, 1991.
- . PROJETO SESG/MEC - PUC/SP. Diretrizes Gerais para o ensino de 2o grau: núcleo comum - Educação Física.
- . DEMO, P. Avaliação Qualitativa. São Paulo, coleção Polêmicas do nosso tempo, Editora Autores Associados, 1987.
- . DAOLIO, J. A Representação do Trabalho do Professor de Educação Física na Escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. São Paulo, 1992. (Tese de Mestrado. Universidade de São Paulo. Escola Superior de Educação Física).
- . BETTI, M. Educação Física e Sociedade. São Paulo, Editora Movimento, 1991.
- . QUEIROZ, R. S. P. Aspectos Culturais do Corpo e do Movimento Humano. Campinas, 1993. (trabalho solicitado sobre o tema em módulo de mesmo título, no curso de especialização em Educação Motora na Escola. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física).
- . SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de Educação Física: 2o grau. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1992. 53p.
- . PERNAMBUCO (Estado) Escola Técnica Federal de Pernambuco/UNED. Seção de Atividades Extra-Classes. Interesse da Comunidade Escolar em Atividades Artísticas Culturais e Desportivas. Petrolina, 1990.

1977. Arquivo VI 22-182/77.

1979. A. A. Educação Física. Ampliação física e
manutenção política em busca de um movimento simétrico.
Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia. 1985.

1983. M. A. V. e. Educação Física ou Ciência da Motricidade.
1ª edição. Campinas, Papirus. 1991.